

EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE
EN EL AULA

VÍCTOR GALINDO SÁNCHEZ
Secretario de Educación y Cultura

FRANCISCO JAVIER TADDEI TADDEI
Subsecretario de Operación Educativa

JOAQUÍN ENRÍQUEZ FLORES
Subsecretario de Vinculación y Desarrollo Educativo

GERARDO ALONSO ROMO RUIZ
Subsecretario de Planeación y Administración

MIGUEL FERNANDO LÓPEZ OBREGÓN
Subsecretario de Coordinación y Política Educativa

RODOLFO RIVERA ÁLVAREZ
Director General del Programa Editorial



EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE EN EL AULA



¡Educar para la vida!

La edición de esta obra es resultado del generoso esfuerzo de los maestros y maestras de Sonora y el auspicio de la Secretaría de Educación y Cultura del Estado, y estuvo al cuidado del:

Programa Editorial SEC
Paseo del Arroyo no. 36
Col. Valle Verde
C. P. 83200
Hermosillo, Sonora
tels. 2 16 43 84 y 2 60 80 09
editorialsec@hmo.megared.net.mx

D. R. © Secretaría de Educación y Cultura
Blvd. Luis Donaldo Colosio final s/n
Col. Las Quintas
C. P. 83240
Hermosillo, Sonora

Participaron en su revisión:
Dulce María Michel Fontes
Guadalupe Eréndira Orozco Cano
Delma Gil Wilson
José Sau Cota

Diseño:
Argelia Juárez Vázquez

Fotografía:
Maritza Espinoza Cruz
Dulce María Michel Fontes
José Sau Cota

Portada:
Escuela Primaria “Bartolomé M. Salido” de Álamos,
Sonora, fundada en 1892.
Fotografía de Jesús Antonio Félix Palomares



Tenemos la convicción de que la educación es el instrumento más seguro para lograr la equidad; por ello, los niños y los jóvenes deben ser los beneficiarios directos de una educación de la mejor calidad que les asegure un desempeño exitoso en la sociedad.

Por ello, en cada caso y cada momento requerimos de la valiosa y experimentada aportación de los maestros y maestras en su diario quehacer y en la manifestación de sus ricas experiencias en el aula, que conforman el acervo que crece cada día para fortuna de la buena educación que anhelamos todos los sonorenses.

ARMANDO LÓPEZ NOGALES

Gobernador Constitucional del Estado de Sonora

PRESENTACIÓN



Dentro de unas semanas concluirá la labor administrativa encabezada con gran responsabilidad por el Lic. Armando López Nogales, Gobernador del Estado, quien desde el inicio de su mandato consideró que en Sonora la educación es primero, haciendo real el lema: “Educar para la vida”.

La obra educativa ha sido realizada puntualmente para beneficio de los estudiantes, que son el futuro anticipado, y para orgullo de los sonorenses, siempre pendientes de una buena educación. El legado de esta gestión gubernamental lleva también el estimable esfuerzo de las maestras y los maestros, quienes cristalizan todo programa educativo. En este tiempo recogimos muchas lecciones de su apego al trabajo y de su compromiso para mejorar el desempeño académico del sector.

El Programa Editorial de la Secretaría de Educación y Cultura nació con la intención de brindar espacios para el análisis y la reflexión en torno a los puntos cardinales de la educación. Éste es uno de los proyectos sobresalientes que se concretaron durante el tiempo en que tuvimos el privilegio de compartir esfuerzos con la comunidad educativa.

En esta ocasión nos complace hacer llegar a los profesores y profesoras el libro *Evaluación del aprendizaje en el aula*, que contiene experiencias referentes a este aspecto nodal, en espera de que conduzca a la discusión y la propuesta. Tenemos la certeza de que esta obra propiciará la creación de materiales que estimulen y promuevan en los docentes la práctica de escribir y compartir sus experiencias, ejercicio sano y enriquecedor para la academia. Es por ello que entregamos nuestro más sincero reconocimiento a quienes hicieron posible esta publicación.

VÍCTOR GALINDO SÁNCHEZ

CONTENIDO

Prólogo	13
<hr/>	
La evaluación en la educación secundaria	16
	EDUARDO ALMADA MONTES
<hr/>	
Los mil y un porqués de la urgente necesidad de innovar y construir una nueva cultura de evaluación del aprendizaje en el aula	32
	SERGIO FRANCISCO BELTRÁN OSUNA
<hr/>	
Elaboración de textos: la evaluación de español en secundaria	48
	MARÍA DE LOS ÁNGELES CASTRO ENRÍQUEZ
<hr/>	
Evaluación del aprendizaje en el aula. Una propuesta interactiva	62
	SONIA ESTHELA GALLEGO FREYDIG
<hr/>	
La evaluación de la educación tecnológica en secundaria general: caso dibujo técnico industrial	80
	JAVIER GARRIDO GONZÁLEZ
<hr/>	
El uso de los portafolios para la evaluación del aprendizaje en el nivel preescolar	92
	ROSA MARÍA MENDÍVIL OCHOA
<hr/>	
Una experiencia educativa para la calidad de la educación	106
	MARÍA DEL CARMEN MORENO CASTILLO
<hr/>	
Habilidades y estrategias para aprender de los alumnos del segundo semestre de la Escuela Normal de Educación Física	130
	JESÚS ENRIQUE MUNGARRO MATUS
<hr/>	
La evaluación como un proceso encaminado a lograr el desarrollo integral de los educandos	148
	FRANCISCA ROSARIO RENDÓN VALLES
<hr/>	
Práctica funcional de evaluación	162
	DACIA SANDOVAL MORALES
<hr/>	
Memo, alumno y maestro: Una experiencia personal en torno a la evaluación	182
	LAURA DINORA SUÁREZ ALMADA
<hr/>	
La evaluación de las matemáticas en primer grado de secundaria	194
	MARÍA EUFEMIA ZAZUETA NIETO

PRÓLOGO

Toda actividad orientada a la consecución de un fin requiere de un seguimiento sistemático de cada uno de los pasos para lograrse; mas si se trata de la formación de generaciones de hombres y mujeres, esta práctica se vuelve rigurosa y comprometida.

Hay dos acciones fundamentales que en la educación no se pueden soslayar: la investigación que permita observar, contrastar y derivar conclusiones, y la evaluación que proporcione referencias, grado de avances o situación real del proceso de construcción de conocimientos.

Estas nociones deben considerarse vitales para el logro de la educación de calidad que ahora tanto se demanda y para cuya consecución no bastaría el trazo de un amplio programa institucional o la modesta e importante planeación del trabajo del aula, de no existir el sustento de un diagnóstico resultante de investigar y evaluar seriamente, en un ejercicio incluyente de todos los actores del hecho educativo, que cuente además con el respaldo de los componentes académicos y materiales necesarios para un resultado exitoso.

La evaluación en sí es un tema controversial porque en ella se reflejan las más diversas concepciones; en todas las épocas ha generado discusiones que consideramos no surgen por la resistencia a cumplirla a cabalidad, sino porque es un concepto a la vez que un quehacer no siempre precisado, dada la naturaleza sensible del ejercicio docente.

Por segunda ocasión la Secretaría de Educación y Cultura de Sonora convocó a los docentes a escribir la crónica de sus prácticas, ahora acerca de la evaluación. Creemos que quienes aceptaron la invitación expusieron sus vivencias con la clara

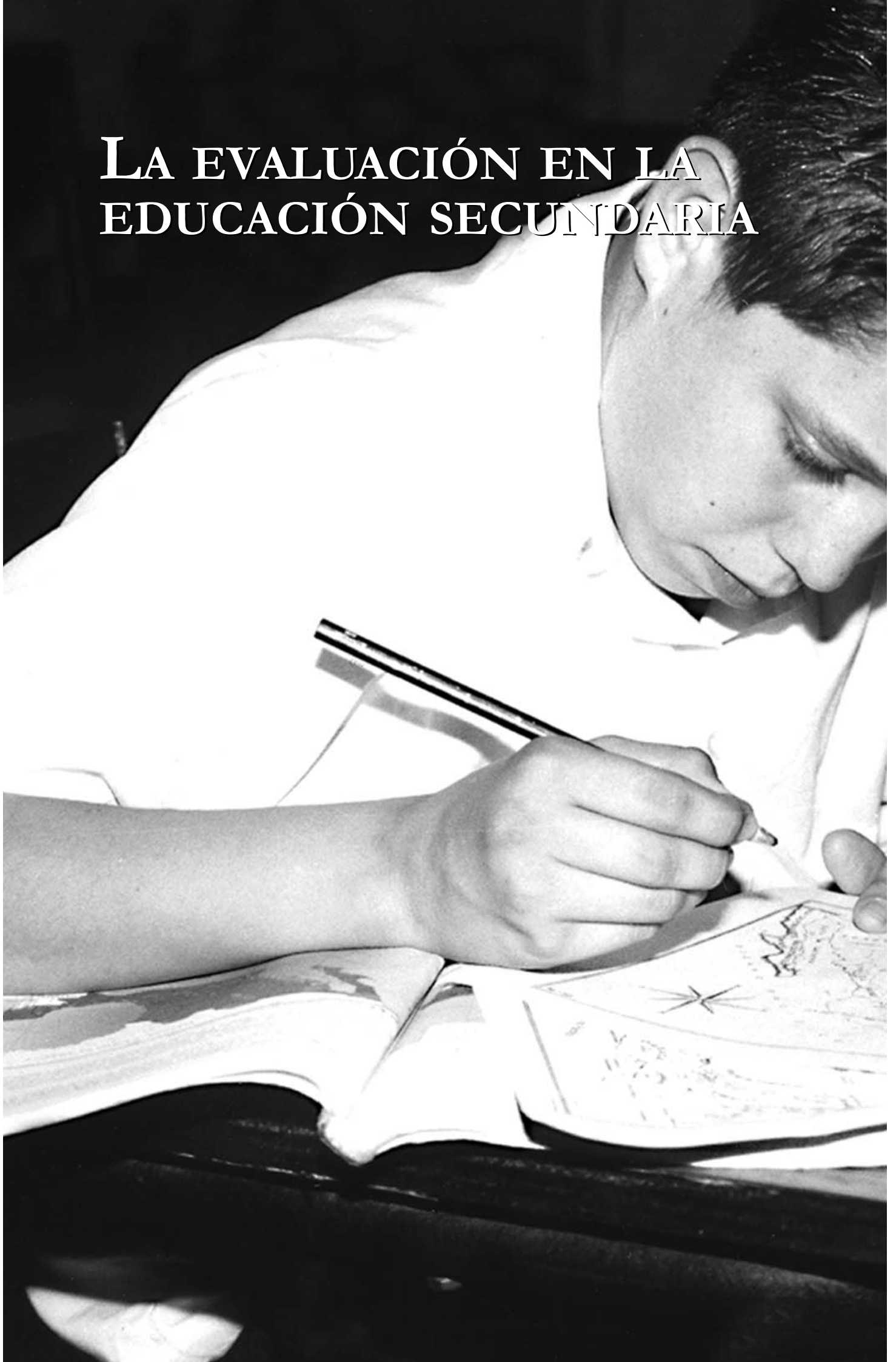
intención de aportar algo de lo mucho que han experimentado en el aula de educación preescolar, primaria, secundaria, especial y normal.

Estas experiencias se reflejan en doce trabajos que fueron seleccionados por un competente jurado responsable de escudriñar celosamente las ideas, tratando de poner al alcance de todos los maestros sonorenses opiniones valiosas, historias reales, sugerencias aplicables, para que se sumen a las que surjan en cada escuela.

El Programa Editorial de la Secretaría de Educación y Cultura se complace en presentar con mucho orgullo el libro *Evaluación del aprendizaje en el aula*, que contiene interesantes testimonios, recuperados gracias a la iniciativa de nuestras autoridades y reunidos con base en el interés y la posibilidad de provocar el análisis y la reflexión, así como el surgimiento de más alternativas que mejoren el diario quehacer de la escuela donde la evaluación sea un instrumento que se aplique y aproveche para mejorar la educación que queremos para todos.

RODOLFO RIVERA ÁLVAREZ

LA EVALUACIÓN EN LA EDUCACIÓN SECUNDARIA





Eduardo
ALMADA MONTES

Maestro en Pedagogía. Director de la Escuela
Secundaria Técnica
No. 47 del ejido Francisco Sarabia
de Huatabampo.

LA EVALUACIÓN EN LA EDUCACIÓN SECUNDARIA

EDUARDO ALMADA MONTES

Con el propósito de mejorar el sistema de evaluación en educación básica, por disposición oficial emitida en 1994 se difundió el Acuerdo 200 como el instrumento normativo para cambiar la escala de calificación de nuestros educandos y establecer la modalidad de medir resultados parciales en cinco periodos del año, a través de una escala numérica del 5 al 10 que elimina los decimales y mantiene al 6 como mínima para aprobar.

La SEP indicó que los objetivos del Acuerdo 200 eran evaluar permanente, sistemática y claramente el aprovechamiento de los alumnos en el aula, y también que la nueva norma venía a reducir la carga administrativa del maestro y ofrecer mayor credibilidad a los padres y madres de familia, además de evaluar la autoestima de nuestros educandos.

A partir del dicho instrumento normativo los maestros pueden tomar decisiones pedagógicas oportunas, y de esa forma asegurar la eficiencia de la enseñanza-aprendizaje para informar en su momento tanto a los alumnos como a los padres de familia y establecer una comunicación permanente entre el maestro y los beneficiarios (alumnos y padres).

En lo que respecta a las actividades de desarrollo, como son la expresión y apreciación artística, la educación física y tecnológica, se dispuso que se califiquen numéricamente, considerando la regularidad de la asistencia, el interés y la disposición para el trabajo individual, de grupo y la relación con la comunidad mostrada por el alumno.

Evaluación

La evaluación es esencial para el progreso; sin ella andaremos a golpe de corazonadas y según el estado de ánimo del momento: “La evaluación es la reunión sistemática de evidencias, a fin de determinar si en la realidad

se producen ciertos aprendizajes en los alumnos y controlar también el estudio del aprendizaje en cada estudiante.” (Atondo *et al.*, 1999, p. 44).

Sus propósitos son tomar decisiones:

- Adecuadas para hacer más eficaz el proceso educativo.
- De acuerdo con las alternativas de acción que se van generando en el proceso enseñanza-aprendizaje.
- Conducentes a asignar una calificación totalizadora a cada alumno, que refleje la proporción de objetivos logrados.

El docente y su práctica

Tanto el presente como el futuro que se avizora están caracterizados por cambios vertiginosos y radicales en muy diversos órdenes, lo que exige de nuestra sociedad no sólo adaptabilidad, sino capacidad de predicción, versatilidad y habilidades múltiples. Por ello, el nuevo educando y el mismo maestro tienen que aprender no sólo a adaptarse al cambio, sino anticiparlo, aprender no sólo a resolver problemas, sino a reconocerlos.

Es vital que los docentes tengamos presente la importancia y lo trascendental de nuestra misión, ya que lo que aprendan nuestros alumnos se verá reflejado posteriormente en todos los niveles de la vida económica y social de nuestro país. Los niños, niñas y jóvenes de hoy serán los que en un futuro no muy lejano tomarán las decisiones políticas y económicas que ayudarán o afectarán a la sociedad mexicana; ellos serán los campesinos, obreros, técnicos, empleados, burócratas y profesionistas que trabajarán para satisfacer nuestras necesidades.

Un innovador es un pesimista en la preparación, un optimista en la ejecución y un realista en la evaluación.

¿Cómo enseñar?

Juan de Mairena, profesor ficticio imaginado por Antonio Machado, decía a sus alumnos: “La finalidad de nuestra escuela es aprender a repensar el pensamiento, a desaprender lo aprendido y a dudar de las propias dudas, pues sólo así es posible llegar a creer en algo” (Machado, en Latapí, 2002, p.8).

La escuela actual debe estar consciente de la importancia del pasado para tener un presente firme y un futuro prometedor. La institución educativa debe hacer énfasis en el desarrollo de habilidades de pensamiento para preparar a nuestros educandos a ser creativos, versátiles, flexibles y autónomos, ya que sólo así podrán adaptarse, transformarse y desde luego resolver problemas en un entorno cada vez más dinámico y difícil.

Las herramientas con que cuenta el docente deben ayudar a los alumnos a entender el mundo, a comprender su realidad, y sobre todo a aprender y entender que en esta vida todos, absolutamente todos tenemos un papel esencial en el desarrollo y construcción de esa realidad.

En pleno siglo XXI ya ningún docente debe ignorar que alimentar la habilidad de pensar y aprender a aprender son dos de los retos más grandes que tenemos. Existen algunas interrogantes que muchas veces se quedan en el aire: ¿cuántas veces les pedimos a nuestros alumnos que piensen durante el día?, ¿qué tiempo destinamos diariamente para que nuestros alumnos lean?, ¿cuántas veces les preguntamos “qué opinas de esto, qué piensas de lo otro”?, ¿qué harían ustedes en su lugar?, ¿cuántas veces en el día les pedimos que escriban algún relato?

Todo esto exige al nuevo maestro hacer florecer el pensamiento en el alumno, guiándolo a través del planteamiento de problemas, pero un planteamiento que exija la generación de nuevas ideas, no la repetición mecánica de conceptos aprendidos. Ya no debemos insistir en la memorización, sino en llevar al educando a aprender por sí mismo y a la vez estimular su imaginación y creatividad.

La vida en el aula

Algunos estudiosos de la sociología del salón de clases afirman que la educación impartida en nuestras escuelas es bipolar, ya que en uno de los extremos se ubica el conocimiento académico, o sea el trabajo realizado en el aula con base en los planes y programas de estudio, y en el extremo opuesto, los conocimientos que los alumnos construyen con ayuda del papá, la mamá, algún otro familiar, o con cierto vecino de la comunidad, sin la ayuda del maestro, como puede ser un oficio de mecánico, carpintero, albañil, costura, hacer pan. Esta bipolaridad tiene como consecuencia la sobrevaloración del conocimiento teórico sobre el práctico, además de considerar que el currículo formal es portador del conocimiento verdadero, mientras que al conocimiento práctico, que se construye con ayuda de personas ajenas a la institución, no se le toma en cuenta, por lo que no es recuperado en clase.

Lo anterior genera un efecto negativo en el educando, produce una duda sobre el conocimiento que posee y sobre su misma capacidad de pensar; así, la escuela parece alejarse de su objetivo que es el de formar personas críticas y autónomas.

Para ilustrar lo antes comentado, voy a describir un caso ocurrido en nuestra institución. Por tradición, cada generación de alumnos egresados al año lleva el nombre del estudiante que terminó con el mejor promedio de aprovechamiento durante los tres periodos escolares. En ese año (2001-2002) había tres alumnos

con los siguientes promedios: 9.9, 9.8 y 9.6; después de una pequeña discusión, el Consejo Técnico Escolar aprobó por mayoría que debía ser el que tenía 9.9 porque su esfuerzo le había costado. El día lunes, al terminar los honores a la bandera, se le informó a la comunidad escolar el nombre que llevaría la generación de ese ciclo escolar.

Todo parecía estar en calma, hasta que el día de la clausura de cursos, después de la ceremonia, se acercó el joven que había obtenido el promedio 9.8 y me dijo lo siguiente: “Maestro, le pido por favor que me es-cuche sólo un momento.” “Adelante”, le contesté. “No puedo irme de esta escuela de la cual tengo tan gratos recuerdos sin sacar algo que tengo aquí dentro. La manera en que el Consejo Técnico evaluó para sacar el nombre de la presente generación me parece muy injusta, porque sólo tomaron en cuenta las acciones realizadas en la escuela para sacar el promedio, pero nunca se acordaron y mucho menos evaluaron lo que uno aprendió fuera de ella. Fíjese, además de mi 9.8 yo aprendí sin ayuda de mi escuela a manejar una computadora, a comunicarme y a sacar información a través de Internet, además conozco el oficio de pescador, sé manejar un carro y otras cosas. Le voy a decir algo y no se me vaya a ofender: de los 34 trabajadores que laboran en esta institución, en la actualidad sólo dos saben manejar una computadora.” Lo único que pude contestarle fue: “Estimado amigo, la razón te asiste.”

Considero que la reforma que se está gestando en el subsistema de secundarias debe anexar a su currículo formal los conocimientos que el alumno construye fuera del aula, porque eso también es parte de su formación y además es congruente con el bonito lema del estado de Sonora: “Educar para la vida.” Ya Rafael Ramírez, en su libro *Escuela rural mexicana*, decía que estaba correcto educar para la vida; pero “para qué tipo de vida vamos a educar a los niños [...] la educación bien conducida no sólo desarrolla la mente, sino que fortifica la voluntad, afina los sentidos y adiestra la mano de tal modo que pueda realizar plásticamente las concepciones mentales”.

Piaget, con base en sus investigaciones, concluye que el aprendizaje es producto de varios factores: maduración, experiencia física y lógica-matemática, transmisión social y equilibración. Ninguno de estos elementos debe estar aislado, más bien forman una cadena donde cada concepto es un eslabón. Si bien es cierto que el aprendizaje requiere de los factores antes mencionados, no todo lo que el individuo aprende modifica sus estructuras mentales. Existe el aprendizaje simple y el aprendizaje significativo: el primero es muy común, es mecánico y puede ser útil o inútil; aquí encontramos, por ejemplo, el aprender a saludar, a

decir presente, a memorizar información para un examen, aprender ciertas cosas de manera mecánica aunque no comprendamos nada. El aprendizaje significativo amplía los marcos interpretativos del sujeto, permite la generalización de sus conocimientos en otros contextos operacionales y propicia su desarrollo. Este tipo de aprendizaje lo he definido siempre con un dicho muy común: “Lo que bien se aprende jamás se olvida.”

Decía Rafael Ramírez: “Profesor, en tu aula no te vayas a volver ¡por Dios! un maestro rutinario, porque los maestros rutinarios hacen odiosa toda enseñanza, procura tener un espíritu despejado y mantener tu mente flexible e inquieta, para que puedas seguir sin dificultad la inquieta voluble vida de los niños cuya mente es tan ágil y movediza como las gotas de azogue (mercurio) que caen al suelo”.

Considero que la evaluación sería más real y concreta si el alumno tu-viera la responsabilidad de evaluar constructivamente a su maestro, sólo así quedaría establecida una comunicación de crítica constructiva de ambas partes, que invitaría tanto al maestro como al alumno a corregir errores, a capacitarse, a leer más, en suma, a perfeccionar su desempeño.

La evaluación en el aula ya no debe ser unidireccional (del profesor al alumno), sino en los dos sentidos, donde el maestro evalúe al alumno y el alumno evalúe al maestro en su saber, saber hacer y saber ser.

Estrategias y situaciones sobresalientes

Si la tarea de la escuela es enseñar y que los alumnos aprendan, lo primero que tenemos que pensar es sobre qué criterio vamos a reconocer si lo que enseñamos es adecuado, y si verdaderamente el educando tuvo un aprendizaje significativo.

Los siguientes cuestionamientos son ejemplos que nos orientan a la reflexión sobre el proceso enseñanza-aprendizaje:

- ¿Cómo distribuimos nuestro tiempo en el proceso educativo (campanas, eventos, reuniones oficiales y sindicales, tradiciones, etcétera)?
- ¿Le damos prioridad a ciertas actividades y contenidos?
- ¿Cuál es nuestra manera de organizar el grupo?
- ¿Usamos material didáctico como apoyo?
- ¿Enseñamos de acuerdo con los enfoques y propósitos de las diversas asignaturas y actividades de desarrollo?

- ¿Los exámenes escritos nos hablan de un verdadero aprendizaje?
- ¿Atendemos a nuestros alumnos de acuerdo con sus necesidades y ritmos de aprendizajes?

Dicen “que la mentira es buena donde la verdad no importa”. Tenemos que ponderar si la escuela donde laboramos lo hace como unidad educativa, es decir, si el personal docente establece acuerdos sobre formas de enseñanza y evaluación, de tal manera que se asegure la continuidad del aprendizaje de los alumnos durante su estancia en la institución.

El proceso educativo no puede desarrollarse en un ambiente donde los maestros lleguen tarde a la escuela o se ausenten constantemente de sus actividades. Los retardos y las inasistencias disminuyen el tiempo real destinado al proceso educativo, afectando a los educandos, principales beneficiarios del servicio educativo.

En la evaluación, los mejores procedimientos fallan cuando utilizamos recursos que no están al alcance de nuestros alumnos; por ejemplo: el maestro encarga un trabajo en cartulina, pero si el joven lo hace en una hoja blanca (porque no tuvo para comprar la cartulina) ya no tiene la misma validez, o si el trabajo lo pidió en una cartulina y si el alumno lo hace en media cartulina ya no tiene el mismo valor.

Por lo regular el maestro(a) siempre descarga las culpas del fracaso pedagógico en los alumnos, justificándose: no estudia, es hijo de una familia desintegrada, su papá es un alcohólico, no viene con sus papás, nunca cumple con las tareas, etcétera, pero nunca cuestionamos nuestro trabajo: ¿preparo mis clases?, ¿realizo mi planeación sistemática?, ¿trabajo bajo un proyecto?, ¿utilizo la metodología adecuada?, ¿estoy haciendo algo para evitar la reprobación?, ¿verdaderamente es relevante y despierta el interés lo que enseño? Si esto no lo analizamos de manera individual, mucho menos lo haremos con profundidad en una reunión de Consejo Técnico Escolar.

Es muy común que no utilicemos material didáctico como apoyo, por lo regular únicamente usamos gis, pizarrón y libro de texto. Me atrevo a decir que la red Edusat, los videos educativos, el equipo Demolab, la TV y la videogradora se utilizan mínimamente en las escuelas. Recuerdo que hace dos décadas los maestros decíamos: “Si tuviéramos grabadora, TV, videocasetera, otro gallo nos cantara.” En la actualidad no sólo tenemos éstos, sino otros recursos muy valiosos y no los utilizamos. Aunado a ello, el gobierno federal y estatal se ha preocupado por capaci-

tarnos a través de diferentes cursos de manera gratuita, y aun así algunos maestros nos damos el lujo de desperdiciarlos. Mi pregunta es ¿qué queremos, estimados maestros?

Antonio Machado, cuando invitaba a buscar la verdad decía: “Ven conmigo a buscarla, la tuya guárdatela.” ¿Cuál es la realidad del resultado de un examen escrito?, la que existe en nuestro contexto es que el alumno sólo estudia para pasar el examen, ya que si le preguntamos lo mismo después de una semana de haberlo hecho, sólo recordará cuando mucho un 20%. Esto nos indica que este tipo de evaluaciones no nos refleja significativamente el aprendizaje; lo peor de todo es que algunos maestros lo toman como único elemento a evaluar o le dan el valor mayor, restando peso a la participación en clase, tareas, ejercicios y esquemas, investigación documental, buena dicción y comprensión de la lectura, visitas a museos, fábricas, industrias, cooperación en los trabajos por equipo en el aula, y por qué no, el conocimiento y habilidades que adquiere fuera del contexto de la escuela.

Considero que la evaluación debe ser más práctica que teórica, donde el alumno demuestre que verdaderamente esté aprendiendo. Tenemos que educarlo para que sepa leer, hablar y escuchar; para ello el maestro tendrá que llevarlo de la mano (guiarlo) a fin de que participe, aprenda a trabajar en equipo y en grupo, a investigar, a reconocer la importancia del trabajo colaborativo. Con todo esto se puede evaluar, tomando como último recurso el examen. En todo trabajo que el alumno realice, el maestro deberá estar siempre a su lado.

En el proceso evaluativo los docentes no evaluamos a nuestros alumnos de acuerdo con su capacidad ni entendemos que tienen diferentes ritmos de aprendizaje. Cuántas veces habremos escuchado al maestro decir: “Apúrense a entregar el examen porque ya van a timbrar”, o cuántas ocasiones no hemos recogido el examen porque el tiempo se terminó. La evaluación no es para comparar alumnos, sino para que el docente sepa cómo andan sus educandos de manera individual. Tenemos que evaluar de acuerdo con la capacidad y ritmo de aprendizaje de cada estudiante. Es necesario e importante que vayamos individualizado la educación en su proceso.

Dentro del contexto educativo es muy común que la evaluación, en su uso inmoderado e inadecuado (cayendo en ocasiones en el abuso) provoque rechazo hacia los contenidos, la asignatura y hacia el propio maestro(a). Todo eso trae como consecuencia indiferencia al estudio, negarse a realizar determinadas actividades y llegar hasta la frustración.

La evaluación, cuando es sistemática y bien realizada, se convierte en el mejor aliado del docente en el desarrollo del proceso educativo, ya que indica los errores y las fallas que se van presentando y ello nos da la posibilidad de realizar los cambios necesarios en ese momento. En el caso de un alumno(a) reprobado(a), algunos investigadores dicen que no entienden por qué se tiene que esperar un año (el año que está repitiendo) para enseñarle lo mismo. Dicen que en cuanto tenemos el diagnóstico de una calificación reprobatoria, en ese preciso momento debemos ponerle remedio a la situación y no esperar a que pase un año.

En el presente ciclo escolar, en la Escuela Secundaria Técnica No. 47 pusimos en práctica la siguiente estrategia para elevar el aprovechamiento escolar de los educandos. Las acciones a realizar se indican al principio del bimestre y terminan cuando éste finaliza, es decir, es bimestral y a su término se realiza una evaluación. El formato para evaluar es el siguiente:

Escuela Secundaria Técnica No. 47
Clave: 26dst0047k
Ejido Francisco Sarabia, Huatabampo, Sonora

Mi nombre es: _____

Soy jefe de grupo del: _____

Mi maestro(a) asesor es: _____

La meta a alcanzar en el _____ bimestre fue: _____

El promedio en aprovechamiento obtenido por el grupo es de: _____

Motivos que permitieron que se lograra la meta:

En el caso de no haber logrado la meta, indique los motivos:

Alumnos del grupo que aparecen en el cuadro de honor:

Alumnos que reprobaron alguna asignatura o actividad de desarrollo:

Conductas disfuncionales del grupo en el bimestre:

¿Cuál es la opinión de tus maestros en el bimestre?:

Actividades realizadas por el grupo:

Sugerencias para que les ofrezcamos un mejor servicio:

Al inicio del bimestre el grupo se reúne con el maestro asesor para que los alumnos escriban en su cuaderno de notas las metas que se proponen alcanzar en cuanto a aprovechamiento, disciplina, asistencia, puntualidad, aseo, honores y todo lo que ellos consideren de importancia. Algunos grupos anotan sus metas en una hoja de papel y la pegan en la pared.

Al final del bimestre, cuando ya tienen todos los resultados, se determina el día en que éstos se darán a conocer. En la plaza cívica se colocan los 12 jefes de grupo (cuatro de primero, cuatro de segundo y cuatro de tercer grado) y al frente de ellos todos los alumnos y alumnas de la institución, sentados en sus butacas para escuchar el informe de cada uno de los jefes de grupo. El informe que dan tiene el seguimiento del formato anterior. Además, en cada reunión bimestral que hacemos con los padres de familia, el maestro(a) asesor(a) les da un informe de lo que se logró, lo que nos ha permitido contar con su apoyo.

Esta estrategia nos ha dado buenos resultados: se ha elevado tanto el promedio individual como el porcentaje de aprovechamiento; en este tercer bimestre no se presentaron conductas disfuncionales en primero y segundo grado, por primera vez desde que aplicamos la estrategia. Cuando los estudiantes opinan sobre los maestros, tienen la libertad de sugerir cómo desean ser tratados; el alumno que reprueba alguna asignatura, al ser estimulado por el grupo, trata de enderezar el rumbo. Sé que cada escuela es única y tienen su propio ritmo de vida, pero en nuestra institución la estrategia anterior nos está dando buenos resultados.

En una encuesta de cuatro preguntas que apliqué a los alumnos de la técnica 47, durante el ciclo escolar 2002-2003, con el propósito de conocer qué esperan y cómo quieren ser tratados los estudiantes por los profesores, me llamó la atención la manera en que éstos coincidieron en su respuesta a la segunda y cuarta pregunta.

La segunda pregunta fue la siguiente: ¿cómo son los maestros que admiro? A ella respondieron: comprensivos, pacientes, que sepan escuchar, respetuosos, con prestigio, los que nos apoyan, amables, agradables, puntuales, humildes, responsables, trabajadores, que hagan dinámicas, sinceros. Un 30% de los alumnos agregaron a esta respuesta que les molestan los maestros que gritan, que se enojan fácilmente y aquellos(as) que no cumplen con las reglas del salón de clase.

La cuarta pregunta fue: ¿Cómo me gustaría que fueran las clases de mi maestro?, y sus respuestas fueron: que no dejen tanta tarea, que no se enojen cuando queremos preguntar algo que no entendimos, que las clases sean más interesantes, que las clases llamen más la atención, que no se metan con otros

temas (chismes) que no son de la clase, menos enfadosas y mas dinámicas, que no hablen tanto porque eso duerme.

Las respuestas de nuestros alumnos a las dos preguntas anteriores coinciden con un estudio que aplicó la UNESCO en México, Chile, India y Guinea, donde se dan las características que distinguen a los buenos de los malos profesores:

- Asisten con regularidad a clases, son puntuales.
- Utilizan planes de trabajo y preparan sus clases con anterioridad.
- Tienen un estilo activo de enseñanza.
- Asignan tareas para hacer en casa y les dan corrección individual.
- Dan cuenta de los resultados a los padres de familia.
- Trabajan en escuelas que cuentan con controles y apoyos a la enseñanza.

Lo ideal sería que la educación pública que estamos ofreciendo a nuestra sociedad tenga en su haber maestros por cuya sangre fluyan las características mencionadas anteriormente.

Deseo concluir con algo muy sencillo: el maestro que realiza su labor con amor, sin duda goza y disfruta de su trabajo y, por lo mismo, jamás le molestará ser supervisado o evaluado por otras personas, es más, exige que lo que está haciendo sea tomado en cuenta, para poder así corregir los errores.

Además de la evaluación al trabajo que desempeñamos como maestros, es necesario hacer un alto en el camino para llevar a cabo un autoanálisis de la labor que estamos desarrollando. Como buenos maestros debemos autoevaluarnos no tanto para compartir nuestros errores, sino para comunicarnos nuestras grandezas. Hagamos alusión a la célebre frase “Conócete a ti mismo”.

Sólo te pido

Maestro en la escuela no malgastes el tiempo
enseñando lo que tuvo validez hace medio siglo
la nueva era científica y tecnológica que ha iniciado
impide seguir enseñando el saber que era aceptado.

Así como tú haces un juicio de mi trabajo
permíteme a tu labor desarrollada
la cual dices realizar con esmero y dedicación
darte mi opinión para que también sea evaluada.

Maestro, en tu proceso de evaluación
sólo te pido suprimas el examen escrito
a mí nada me queda en mi interior
y tú te engañas dándome una calificación.

Enséñame a enfrentar los nuevos retos de la educación
la generación de nuevas ideas en mi haber
no más la repetición mecánica o memorización
deseo aprender a pensar y aprender a aprender.

Ámame maestro, así como ama Dios, ¡de verdad!
en el proceso aplica la pedagogía del amor
para que puedas darme lecciones de humildad
y así darás bondad a mi corazón y paz a mi interior.

Cultívame como el campesino a la tierra
a la cual abona, siembra, riega y cuida
abre tu corazón para que ilumines mi camino
pues sólo así me educarás para la vida.

Una última petición, querido amigo
no me grites, ni me amenaces por favor
no deseo sentir tu rechazo, ni tu agresión
no importa cuán ridículo parezca
pero dime que me amas y me aceptas como soy
sentirse aceptado es sentirse amado.

Referencias

Carreño, F. (1977). *Enfoques y principios teóricos de la evaluación*.

México: Trillas.

Ramírez, R. (1982). *La escuela rural mexicana*. México: SEP.

Secretaría de Educación Pública. Acuerdo número 200 por el que se establecen normas de evaluación del aprendizaje en educación primaria, secundaria y normal. En: <http://www.sep.gob.mx/work/appsite/asuntosjuridicos/6220.pdf>

Secretaría de Educación Pública (s.a.). *Antología de gestión educativa*.

México: SEP.

Secretaría de Educación Pública (2000). *Primer curso nacional para directivos de educación secundaria. Lecturas*. México: SEP.

**LOS MIL Y UN PORQUÉS
DE LA URGENTE NECESIDAD
DE INNOVAR Y CONSTRUIR
UNA NUEVA CULTURA DE
EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE
EN EL AULA**





Sergio Francisco BELTRÁN OSUNA

Licenciado en Educación Primaria por la
Escuela Normal Rural “Plutarco Elías Calles”.

Actualmente se desempeña
como Asesor técnico pedagógico
en la Supervisión Escolar 085
de Santa Ana.

LOS MIL Y UN PORQUÉS DE LA URGENTE NECESIDAD DE INNOVAR Y CONSTRUIR UNA NUEVA CULTURA DE EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE EN EL AULA

SERGIO FRANCISCO BELTRÁN OSUNA

Tal vez, después de todo, la única razón por la que muchas veces no hacemos las cosas, es no conocer la razón por la que debemos hacerlas.

Porque para todo aquel que desconoce la razón de las cosas, un simple porqué es una gran esperanza.

Introducción

Sonora siempre se ha distinguido a nivel nacional por ser punta de lanza en el ámbito educativo, desde las diferentes variables que intervienen de una u otra forma en el proceso enseñanza-aprendizaje, que acertadamente se contemplaron dentro de los ocho puntos o compromisos básicos del programa de gobierno para el renglón educativo: lo económico, familiar, geográfico, cultural, nutricional, etcétera. Por ello, estas variables se integraron en dichos compromisos básicos del Programa de Desarrollo Educativo 1998-2003, a saber: privilegiar el carácter formativo de la educación; modernizar los métodos, contenidos y recursos de enseñanza; fomentar la superación y valoración del maestro; innovación, uso de tecnologías y medios de comunicación; impulso a la autogestión escolar; participación social en apoyo a la educación; equidad y justicia social a través de la educación, e infraestructura para el desarrollo educativo.

Dentro del marco de las acciones realizadas en este programa, esta vez toca el turno a la evaluación. Es así como una convocatoria de la Secretaría de Educación y Cultura (SEC) nos permite a los profesores tener un espacio para la reflexión y la expresión de nuestras ideas y propuestas en torno a este tema. Pero, ¿de dónde surge esta necesidad de innovar en la evaluación del aprendizaje en el aula? ¿Qué ha cambiado para que hoy tengamos la necesidad de fortalecer la cultura de la evaluación?

¿Acaso las prácticas, es decir nuestra cultura de evaluación, no responden a los requerimientos de este nuevo siglo? ¿Cuál es el rol del maestro ante los desafíos de una nueva cultura de evaluación? ¿Cuáles son los obstáculos para la innovación en las formas de practicarla en el aula? Todas estas preguntas son la base para presentar mis planteamientos sobre lo que considero debe ser la forma de evaluar que responda a las demandas de equidad y calidad en la educación.

En el desarrollo del texto hago una revisión de los antecedentes de esta necesidad de cambio e innovación desde un marco histórico; asimismo, expongo mis ideas en cuanto a las generalidades de la evaluación, es decir, cómo debe ser ésta. Además, para facilitar el análisis crítico del lector, englobo todas esas ideas en un solo párrafo y luego las explico punto por punto. Así también, al tiempo de describir esto que podríamos llamar evaluación ideal, en diferentes momentos a lo largo del escrito, respondo a los cuestionamientos de los lectores escépticos, en ocasiones en formas muy directas, otras no tanto. La intención es presentar argumentos de peso sobre la urgente necesidad de construir una nueva cultura de evaluación, basada en la aplicación de la evaluación formativa. La serie de reflexiones que presento tienen que ver con los diferentes niveles educativos, por lo que son del interés de todos los profesores, pero particularmente de los maestros de primaria, a quienes dirijo mi mensaje final en las conclusiones.

Desarrollo

Marco histórico

Ha sido mucho lo que se ha escrito sobre el tema, y más aún lo que se ha dicho sobre esta delicada parte del proceso educativo; sin embargo, no todos los que tenemos la gran responsabilidad de educar a la niñez y la juventud sonoreense hemos leído o escuchado algo al respecto. Todavía muchos maestros nos mantenemos al margen de las nuevas realidades y los desafíos de la evaluación, a pesar de los constantes esfuerzos que se han hecho por actualizar al magisterio.

De sobra es sabido que, desde 1993, contamos con nuevos planes y programas de estudio; por consiguiente, es lógico pensar que si los enfoques y las estrategias de enseñanza han cambiado, la forma de conducir y desarrollar este proceso por parte del maestro en el aula es diferente, y que, por lo mismo, la forma de evaluarlo también es distinta.

Al cambiar la manera de realizar un proceso es necesario cambiar también la forma en que se evalúa. El proceso enseñanza-aprendizaje no debería ser la excepción. Sin embargo, la realidad que vivimos en las aulas, a diez años de haber iniciado la renovación de planes y programas de estudio, no concuerda del todo con esto. Si bien en lo referente a la forma de desarrollar el proceso de enseñanza, cómo se conduce o se realiza, se observa que hay muchos avances al respecto y que los docentes, en su mayoría, conocen y ponen en práctica los nuevos enfoques y sus estrategias; en lo que respecta al segundo punto, es decir, la forma de evaluar, es triste ver que seguimos confundiendo la evaluación con el hecho de emitir una calificación, la cual se basa principalmente en un examen. Lo más grave no es el hecho de utilizar, en muchos casos, éste como único instrumento para hacerlo, sino, peor aún, que tales exámenes incluyan contenidos distintos a los que abordamos en clase con nuestros grupos. Esto último porque en ocasiones los compramos y otras veces los obtenemos mediante un intercambio con otros profesores, pero raras veces los elaboramos nosotros mismos. Cuántas veces, al final del bimestre, hemos oído entre maestros del mismo grado aquello de: “Yo, español, ciencias naturales y civismo; tú, matemáticas, geografía e historia.” Empieza la repartición sin ton ni son, como si los grupos fueran iguales o como si se hubieran desarrollado los contenidos con el mismo ritmo y grado de profundidad. Dejamos todo para mañana, siendo que desde antes de iniciar cada unidad ya deberíamos tener muy en claro qué evaluar y toda una diversidad de instrumentos para realizar la evaluación, además de tener hechos los exámenes que pensamos aplicar, en congruencia con los contenidos que se pretenden abordar.

Las razones de este rezago en cuanto a evaluación son diversas, pero la causa principal es la renuencia del propio maestro a adoptar las innovaciones en este campo. Sí, la disparidad y el desequilibrio que se presentan en la evolución de los dos cambios (la forma de desarrollar el proceso enseñanza-aprendizaje y la forma de evaluarlo), que debieron ocurrir con la puesta en marcha de los nuevos planes y programas de estudio, son responsabilidad de nosotros los profesores.

Por un lado, demostramos responsabilidad al aceptar una revisión de nuestra intervención pedagógica y al asumir una actitud de apertura hacia los enfoques y estrategias de enseñanza propuestos, no de buena gana, pero al final prevalecieron las aspiraciones de elevar la calidad educativa, y programas como Pronalees, entre otros, dieron lugar a nuevas formas de trabajo en el aula como parte de nuestro quehacer diario. Pero, si por un sentido de responsabilidad, los

docentes cedimos y terminamos adoptando las nuevas formas de conducir y desarrollar el proceso enseñanza-aprendizaje; por otro lado no mostramos la misma madurez, responsabilidad y compromiso en lo que respecta a la evaluación. Y es que, si ya nos habían cambiado nuestras formas de trabajo en un terreno que desde siempre hemos considerado nuestro espacio vital, un territorio de nuestro dominio exclusivo, el aula, ¿cómo era posible que también intentaran decirnos cómo evaluar? Fue algo que simplemente no pudimos tolerar.

En diversos talleres y reuniones recibimos un sinnúmero de materiales, entre ellos los libros para el maestro. En más de una ocasión, a regañadientes más que por voluntad propia, los exploramos y leímos. Al revisar sus diversos aspectos, terminamos aplicando las “recetas” que nos daban, y no sólo eso, sino que hasta las hicimos nuestras. Ciertamente nos convencimos; sin embargo, hubo un capítulo que nos saltamos: la evaluación. Sí, en los libros para el maestro, de las diferentes asignaturas y grados, se incluye un capítulo completo sobre ella: sus criterios, aspectos, momentos e instrumentos, elementos que hemos pasado por alto, unos por no conocerlos y otros, quienes sí los conocemos, por escépticos. El caso es que la mayoría de nosotros no los hemos puesto en práctica.

Muchos pensamos todavía que en lo relativo a evaluación ya todo está dicho, que con un simple examen al final del bimestre es más que suficiente, que ahondar en el tema es redundar, ir tras los tres pies de un gato cuando sabemos que tiene cuatro, y toda una larga lista de frases populares que vienen a significar un intento vano. Nos hemos concentrado tanto en nosotros mismos y en el trabajo con nuestro grupo que acabamos atrapados en la rutina. Pensamos que lo sabemos todo y que la evaluación es un asunto terminado, algo aparte del proceso educativo y no parte medular del mismo. Evaluamos para medir (calificar) y no para orientar la enseñanza: ése es el gran error; ésa es la traba que no le ha permitido desarrollarse al mismo ritmo que los enfoques y estrategias de enseñanza; es lo que le ha impedido su aterrizaje del escritorio al terreno del aula; es lo que ha llevado a la disparidad de esas dos caras de la moneda llamada cambio, la cual intentamos acuñar con la finalidad de lograr una mayor calidad educativa. Ciertamente, si queremos elevar esa calidad debemos pagar el precio. Ese precio es asumir la responsabilidad y el compromiso que tenemos pendiente con la evaluación. El aceptar que nos queda mucho por aprender y todavía más por hacer es lo que permitirá construir una cultura de evaluación acorde con el marco de calidad y equidad que debe prevalecer en todas las escuelas.

Generalidades de la evaluación

Ésta debe ser continua, basada en las diversas teorías del conocimiento, pero principalmente en el constructivismo y las inteligencias múltiples; debe ser esencialmente formativa pero sin descuidar los elementos informativos; debe atender a los aspectos más relevantes de cada una de las asignaturas, y finalmente, debe estar centrada en el sujeto que aprende, en el caso de la primaria, el niño.

La evaluación continua

Lo anterior significa que debe estar presente a lo largo de todo el proceso, desde el primer día de clases, mediante la evaluación inicial que se conoce como diagnóstica, la cual permite conocer qué se domina, dónde están las dificultades y qué se debe mejorar en cuanto a conocimientos, habilidades, actitudes y valores en los alumnos. Además, en el desarrollo de las actividades diarias, al abordar los contenidos, se debe evaluar a través de diversos instrumentos, destacando la observación y el registro, ya sea que tales observaciones sean archivadas en la memoria del maestro o por escrito en algún formato especial.

El registro en nuestra memoria es el más común y se da en forma espontánea; sin embargo, su principal desventaja es que no es confiable sino hasta que se tiene tiempo trabajando con el grupo y se conoce más a los alumnos. Además, cuando los grupos son numerosos, suele suceder que sólo realizamos observaciones sobre aquellos pupilos con quienes estamos más familiarizados y descuidamos al resto, las más de las veces, pasando desapercibidos algunos de sus logros; las menos, reconociendo adelantos entre alguno de los niños de dicho sector, pero resultando imposible considerarlos para reorientar nuestra intervención, en ese caso en particular, por no darles la debida importancia. Creamos expectativas negativas y no hacemos nada por cambiar eso. Consideremos, además, que algunos niños tienen el don especial de escabullirse entre el grupo, sea porque se nos olvida su nombre o por alguna otra causa; pero sucede que, cuando de repente llega a aparecer su madre por el salón y nos pregunta por “fulanito de tal”, no le damos la información correcta y le inventamos cualquier cosa para salir del apuro, porque resulta que no nos hemos tomado el tiempo suficiente para observar a su vástago. Y tiempo es justamente lo que siempre nos falta a los maestros.

Pero, además, la observación y el registro en memoria tienen otra desventaja: se exponen a los prejuicios y a las etiquetas que ponemos a los niños y, finalmente, son estos prejuicios y etiquetas los que determinan qué y a quiénes observamos, así como la forma en que interpretamos tales observaciones. Es claro, pues, que la

observación y el registro en memoria no son suficientes, ya que se rigen por una predisposición de nuestra parte, misma que nos lleva a sobrevalorar o subestimar el trabajo de nuestros alumnos. En este sentido, representan un gran obstáculo para la calidad, pero sobre todo para la equidad.

Por otra parte, la observación y el registro en formatos especiales permiten al maestro reflexionar y analizar con más detalle los logros y avances de los alumnos, así como su propia actuación frente al grupo. De esta forma se obtiene una mejor evaluación, ya que se cuenta con más elementos para valorar el progreso de los estudiantes, tanto de manera conjunta como individual; por tanto, no sólo es posible detectar a los niños que requieren mayor atención individual, sino también cuáles son sus necesidades y dificultades, lo que resulta sumamente ventajoso, ya que permite corregir las deficiencias y dar la atención de manera oportuna, elevando así la calidad en el servicio que brindamos a los usuarios del sistema educativo, es decir, nuestros alumnos.

La evaluación continua no se limita sólo a la observación y el registro (implica toda una serie de instrumentos), sin embargo, son las principales herramientas. En lo relativo a la observación en memoria, no hay problemas, todos los maestros la utilizamos; pero, con relación a la observación y el registro en formatos especiales hay mucha resistencia por parte de todos nosotros: la consideramos demasiado tediosa y no aplicamos instrumentos como, por ejemplo, las escalas en ciencias naturales. Haré una pausa para abordar esta actitud de rechazo hacia los formatos de registro de observaciones en los siguientes párrafos y luego continuaré con el siguiente punto de las generalidades de la evaluación.

A los escépticos de la evaluación continua y de tantas otras cosas

Muchos pensamos que una evaluación continua implica demasiado trabajo y una planeación muy rigurosa; sin embargo, ello no es del todo cierto. En realidad sí se necesita una buena planeación donde las estrategias de evaluación sean congruentes tanto con los contenidos como con la enseñanza. Además, si “se supone que” ya planeamos, no debe constituir mayor problema designar un espacio en el formato de nuestra planeación para la evaluación. Pero si no estamos acostumbrados a planear debido a que nunca lo hemos hecho, porque compramos o copiamos planeaciones o lo hacemos “al ahí se va”, sólo por cumplir, entonces tenemos toda la razón al decir que la evaluación continua es demasiado trabajo y que eso de llevar registros de observaciones es imposible. No se nos puede culpar por sentir que el mundo se nos viene encima o por juzgar como innecesario lo que muchos han estado escribiendo y hablando; esa calidad educativa a la que se refieren todos pero que

nadie, o casi nadie, intenta llevarla a la práctica. Nuestro escepticismo está plenamente justificado; hasta puede decirse que es comprensible nuestro pesimismo ante todas estas innovaciones.

Sin embargo, debemos reconocer que es importante asumir una actitud de mayor apertura. Hay que leer y escuchar en forma crítica, analítica y reflexiva las nuevas propuestas en evaluación. Además, quienes están innovando deben dar a conocer sus adelantos; aquí hay que señalar que si las cosas no cambian se debe, también en gran parte, al escepticismo de los propios innovadores, pues muchos de ellos no dan a conocer lo que piensan o lo que hacen porque creen que nadie les va a hacer caso. Durante el poco tiempo que tengo en esta carrera me he encontrado a varios maestros de este tipo. Tal vez ellos son todavía más culpables que los otros que no se interesan por nada y sólo fingen hacerlo. Precisamente, es ese “se supone que”, mencionado párrafos arriba al hablar de la planeación, la raíz de muchos de los males que aquejan a nuestro sistema educativo; constituye esa cultura de la simulación y la complacencia de la que tanto habla Sylvia Schmelkes en su libro *Hacia una mayor calidad de nuestras escuelas*.

Hoy en día, dentro del marco del gran Compromiso Social por la Calidad de la Educación, la sociedad nos exige la rendición de cuentas. Por un lado, demanda la erradicación de la simulación por parte de nosotros los docentes; por el otro, reclama acabar con la complacencia en las autoridades, pues es claro que no se puede explicar la existencia de una sin la otra. La gran lección para todos es la realidad de la corresponsabilidad y, siendo que todos somos culpables, también todos somos la solución. Ha llegado el tiempo de transformar a nuestras escuelas en verdaderas comunidades de aprendizaje; hacia allá se están dirigiendo muchos esfuerzos y recursos, pero no será posible lograrlo si no contamos con una cultura de evaluación congruente con los principios de calidad y equidad.

La evaluación basada en el constructivismo y las inteligencias múltiples

Las teorías del conocimiento son variadas pero, básicamente pueden clasificarse en tres grupos: conductistas, cognoscitivas y constructivistas. Ninguna explica en forma definitiva el proceso de aprendizaje pero sí dan aproximaciones parciales que las hacen complementarias. Todas ellas tienen implicaciones para

la enseñanza y la evaluación, y no hace falta analizar muy a fondo los planes y programas para darse cuenta que se encuentran mayoritariamente orientados por la corriente constructivista y sus teóricos. De esto último se desprenden varias cosas relativas a la evaluación:

- Nos exige una mayor actividad a los educadores, ya que constantemente debemos recabar información para mantener una evaluación continua y, además, también nos demanda una mayor creatividad, al determinar o diseñar los instrumentos más adecuados para realizarla.
- Nos exige la creación de un ambiente que permita a nuestros alumnos tomar conciencia de su propia formación y del papel orientador que juega la evaluación; por lo tanto, debemos promover la valoración de sus propios errores y verlos no como fallas sino como parte importante en el proceso de adquisición y construcción de su aprendizaje, puesto que sólo a través de ellos pueden lograr la reflexión interna que les permita: la reorganización de sus conceptualizaciones, la adquisición o consolidación de habilidades y la asunción o cambio de actitudes.
- Nos exige la comunicación constante y oportuna de la información obtenida al evaluar tanto a los padres de familia como a nuestros alumnos, para propiciar en unos y otros un mayor compromiso con las tareas de aprendizaje, y para que todos (maestro-alumno-padres) estén plenamente conscientes de las deficiencias y debilidades, y contribuyan en lo posible a su reducción o solución.
- Nos exige conjugar adecuadamente los aspectos conceptuales, procedimentales y actitudinales al realizar la evaluación, para no basarnos exclusivamente en lo conceptual o teórico, como ha sucedido tradicionalmente.

La evaluación basada en la teoría de las inteligencias múltiples, que forma parte de la corriente constructivista, implica reconocer que nuestros alumnos lograrán un mayor o menor desarrollo de sus inteligencias (espacial, emocional, musical, etcétera). Por lo tanto, se debe evaluar correctamente para reconocer qué inteligencias se encuentran fortalecidas y cuáles con un menor desarrollo, para así implementar las estrategias que permitan lograr el desarrollo integral de todas ellas.

La evaluación formativa

Es decir, debe ser parte del proceso enseñanza-aprendizaje y no puede desligarse de él. No debe considerarse como un elemento externo que sólo sirve para medir los resultados del proceso; por el contrario, debe autorregularlo, convirtiéndose en la directriz que determine su ritmo y retroalimentación. De esta manera la evaluación se convierte en el catalizador que favorece el aprendizaje significativo, pues en sí misma es una herramienta de aprendizaje. Así, el carácter formativo de la evaluación radica en el uso que hacemos de la información obtenida al realizarla de manera continua; constituye la retroalimentación que damos al proceso, por ejemplo, el cambio en nuestras estrategias de enseñanza, pláticas con los padres sobre puntos específicos, etcétera.

La evaluación debe atender a los aspectos más relevantes de cada asignatura

La relevancia en la evaluación consiste en mantener como prioridad los contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales, que respondan a las expectativas, intereses y necesidades, presentes y futuras, de adaptación y dominio del medio físico y social de nuestros alumnos, lo cual se traduce en un aprendizaje para la vida y no para aprobar exámenes.

Cuando se pierde de vista el elemento de relevancia, resulta que sólo se piensa en función de las pruebas y exámenes. A veces, los maestros sólo enseñamos aquello que pensamos incluir en el examen, y como en esto de su elaboración tenemos distintos pareceres, sucede que cada quien toma lo que mejor se le acomoda de los planes y programas. Generalmente son contenidos conceptuales que sólo exigen al alumno una brillante memoria, pero que no propician la reflexión; vamos creando “macheteros” en vez de estudiantes. Pero, además, cuando es un elemento externo quien va a evaluar a nuestro grupo, como por ejemplo, los exámenes de carrera magisterial o la Olimpiada del Conocimiento, lo relevante no importa, sólo cuentan las posibles preguntas del examen. Si uno de nuestros alumnos manifiesta una inquietud o un comentario que no está dentro de la temática que nosotros intentamos retroalimentar para el examen, inmediatamente lo encauzamos y lo metemos al tema. En ese encauzar vamos eliminando la curiosidad, acabamos con la creatividad y acostumbramos a los niños a no pensar. Así, los exámenes toman el control total de lo que se enseña.

Haciendo una analogía con la medición de magnitudes, podemos decir que la evaluación basada exclusivamente en los exámenes es como una regla de un metro,

de esas reglas que tenemos y que utilizamos para dibujar gráficas en el pizarrón cuando estamos dando la clase de matemáticas. Imaginemos que estamos tratando de medir una vara, y esa vara simboliza el aprendizaje. La vara podría medir 8, 9 o 12 metros, pero ella misma se rompe para adoptar la medida exacta, un metro. La idea es adaptarse, encajar en forma precisa en los patrones con los cuales se le mide. Pero, ¿qué pasa con los otros 7, 8 u 11 metros extras de la vara? Probablemente fueron a parar al tambo de la basura. Siendo que la vara simbolizaba el aprendizaje, ¿que pasó pues con todo ese aprendizaje extra? Son los contenidos que no abordamos porque no los íbamos a incluir en el examen, o quizás los que nuestros alumnos no se aprendieron por no prestarles el debido interés al juzgar que no vendrían en el examen o los que ellos sí se aprendieron pero nosotros no los evaluamos al considerarlos irrelevantes.

Gran parte del proceso educativo se desarrolla bajo el dominio de un dictador llamado examen; un dictador que ha sido auspiciado por maestros y alumnos. Por un lado, los propios maestros hemos promovido esta situación cediéndole el control al examen (en algún momento todos hemos recurrido a esta práctica); por el otro, el que los alumnos se rijan por este criterio de selección de aprendizajes en función de un examen, es un aprendizaje gradual que se afirma en los niveles superiores. Cuando el estudiante no recibe la atención de un docente con métodos e instrumentos de evaluación diversificados, dicho criterio selectivo se convierte en una práctica cotidiana también en los niveles superiores, haciendo del alumno un “pasa exámenes” o “diecero” que al concluir sus estudios no tendrá la capacidad de desempeñarse bien en su trabajo y poco podrá aportar a la sociedad. Se observa, pues, que en los niveles superiores los alumnos son más conscientes de cómo se les evalúa y aplican todas sus facultades para apropiarse del conocimiento, o recurren a otras tácticas como, por ejemplo, los acordeones; aunque esto no es moralmente aceptable no podemos negar que demuestra cierto talento, tanto para elaborarlos como para consumir con éxito el embuste. Este tipo de alumnos generalmente son conocidos como “copiones”, sin embargo, yo prefiero llamarlos “escuelantes”, y son los que hacen cualquier cosa con tal de aprobar un examen. El temible examen, siempre el examen. Ya desde la secundaria lo que vale es lo que podría venir en el examen; lo demás no interesa. Y lo que sí interesa, interesa por su relación con el examen, quitémoslo del examen y no valdrá nada. Dejemos por la paz los niveles superiores.

En la primaria, ¿puede el alumno, desde tan temprana edad, ser consciente de este criterio selectivo de aprendizajes? Claro que sí, lo que no significa que desde

que llega a la escuela lo sabe, pero conforme va pasando de primero a segundo y así sucesivamente, todos nos encargamos de hacérselo saber. Padres de familia y maestros, con nuestras acciones y actitudes diarias, inconscientemente bombardeamos a los niños con ese mensaje. El tiempo que éste tarda en decodificar tal mensaje y en ponerse en dirección de la corriente hacia donde avanzan las aguas depende de una serie de capacidades adquiridas en el hogar. Una vez que el niño descubre dicha corriente sólo es cuestión de dejarse arrastrar por las aguas; la misma inercia del fenómeno así lo sugiere. Sólo un tonto no lo haría. Los niños más críticos y reflexivos son los primeros en subirse a ese barco: entre más pronto lo hagan aumentan sus probabilidades de una vida escolar llena de éxitos y ganan un boleto seguro a la universidad, cuyo único obstáculo, en última instancia, podría ser el factor económico; salvo esa barrera, no hay peligros, basta con navegar tranquilamente. Pero quienes no logran descubrir o desarrollar este criterio selectivo terminan como un número más en la densa estadística del fracaso y la deserción escolar.

En mis pláticas con compañeros que desde la primaria han tenido una vida escolar llena de éxitos, hemos coincidido en este asunto del criterio selectivo de aprendizajes en función de un examen; así como también en otro aspecto esencial, y es que ya desde primer año de secundaria, o antes, descubrimos que dicha corriente nos vuelve efectivos sólo en la escuela pero en la vida real no sirve para nada. Este último descubrimiento significa una toma de conciencia de la necesidad del desarrollo personal, de una búsqueda de los elementos formativos de la educación, un cambio de visión que lleva al autodidactismo, a aprender a aprender y para la vida. Lo anterior es lo que caracteriza a los individuos altamente productivos de la sociedad y son éstos los únicos que consiguen un nivel y calidad de vida elevados.

El comprender e interiorizar el sentido de aprender a aprender es lo que permite al individuo salir de la corriente que predomina en la escuela: entrenarse para pasar exámenes. La cultura de evaluación que tenemos en la escuela actual está produciendo “macheteros”, los que aprenden para pasar exámenes, esos que llenan su cerebro de información pero no entienden ni comprenden una palabra de lo que absorben (sin olvidar a los “escuelantes” ya citados). Esto está como aquel chiste del joven a quien le preguntan si es estudiante, y en un gesto de honestidad contesta: “Soy alumno de bachillerato”. Sabía respuesta ¿o no?

De los planteamientos anteriores se desprende la urgente necesidad de construir una nueva cultura de evaluación, que con sus prácticas diarias envíe el mensaje de que en la escuela se aprende a aprender y para la vida. Me refiero al mensaje de los hechos, de las acciones, del quehacer diario en el aula, de las propuestas y experiencias innovadoras, ya que, a pesar de que nadie dijo nunca que se estudia para pasar exámenes y sin embargo el mensaje penetró en todos los sectores, al grado de que hasta la fecha está fuertemente arraigado en cada uno de nosotros e insiste en quedarse por más tiempo, podemos enviar el mensaje contrario: que en la escuela se aprende a aprender y para la vida. Pero insisto, este mensaje se debe enviar mediante nuestras prácticas, nuestro quehacer diario; somos los maestros los responsables de hacerlo realidad. Recordemos que el aprendizaje vicario, ese que se produce a través de los ejemplos, el que se da de manera informal, en donde quien enseña (maestro) ni siquiera es consciente de que lo hace, sin embargo su comportamiento impacta y transforma las mentes de aquellos que lo observan, ha demostrado ser el medio de enseñanza más poderoso, mientras que, por su parte, la imitación ha sido el máximo medio de aprendizaje.

La evaluación debe estar centrada en el sujeto que aprende, es decir, el alumno

La reforma educativa ha concedido al alumno un papel más activo. Las teorías constructivistas han privilegiado el cómo aprenden los niños, sobre los métodos de enseñanza. Hoy sabemos que no se trata simplemente de transmitir saberes ya hechos, sino que en gran medida los conocimientos del niño dependen de las relaciones que establezca con el objeto de aprendizaje. Hemos resumido los enfoques de enseñanza en el aprender haciendo: se aprende a escribir escribiendo, a leer leyendo, a hablar hablando, etcétera. La pregunta en este punto es: ¿cómo centramos la evaluación en el alumno? La respuesta no es fácil. A primera vista, parecería que se trata sólo de evaluar al niño desde su propia perspectiva, sus conocimientos, habilidades, actitudes y valores, y el esfuerzo que hace por aprender. En cierto modo eso es correcto, pero, además, hay que comparar sus avances con los de sus compañeros, y los de todos ellos con los propósitos establecidos en los planes y programas. Sólo después de todas estas comparaciones se puede determinar cuáles han sido los logros, todo dentro de un marco de respeto por la diversidad. Ahora bien, si analizamos con más cuidado la situación, podremos ver que la evaluación centrada en el sujeto implica mucho más: significa hacer consciente al alumno de su propio proceso de enseñanza-aprendizaje y promover su autonomía; llevarlo a ese estado de concientización que caracteriza a los individuos más

exitosos de la sociedad. Tal vez se piense que ésa es una tarea difícil y que sólo es factible en los niveles superiores, sin embargo, debemos considerar que es en los primeros años donde se forma la personalidad y que es en la primaria donde se ponen los cimientos de lo que se llegará a ser en la vida.

Conclusión

¿Qué tipo de evaluación se requiere para lograr rápidamente en el niño de primaria ese cambio de esquemas que lo transforme de “machetero” o “escuelante” en estudiante?... la evaluación formativa.

¿Cómo se realiza la evaluación formativa? Primero, atendiendo a las recomendaciones que aquí se han mencionado; luego, aplicando las sugerencias que en los libros para el maestro de las diferentes asignaturas y grados se hacen en el capítulo relativo a evaluación. Por ejemplo: en español, en las carpetas de los niños, sólo hay que involucrar a los padres de familia y hacerlas más accesibles a los alumnos. La sugerencia: innovar y compartir la experiencia. La exhortación: preparémonos para empezar a hacer lo que ya deberíamos estar haciendo.



ELABORACIÓN DE TEXTOS:
TOS:
LA EVALUACIÓN DE
ESPAÑOL EN SECUNDARIA



María de los Ángeles
CASTRO ENRÍQUEZ

Maestra de lengua y literatura, egresada
de la Escuela Normal Superior
Nueva Galicia de Guadalajara.
Actualmente trabaja en la Escuela
Secundaria Técnica No. 26 de Bácum.

ELABORACIÓN DE TEXTOS:
LA EVALUACIÓN DE ESPAÑOL EN SECUNDARIA
MARÍA DE LOS ÁNGELES CASTRO ENRÍQUEZ

Introducción

La evaluación del aprendizaje en el aula es uno de los mecanismos implícitos en la tarea del docente para poder idear, apreciar, valorar y estimular las estrategias que sea necesario implementar en el trabajo cotidiano con los alumnos.

Para iniciar este texto se hará la diferenciación entre evaluación y acreditación del proceso educativo. La primera nos conduce a redefinir los objetivos del proceso enseñanza-aprendizaje, mientras que la acreditación está relacionada con la necesidad de dar una certificación de conocimientos, con ciertos resultados de aprendizaje, como lo pide la estructura administrativa de nuestras instituciones educativas.

Si la evaluación es un proceso constante e inherente a la tarea educativa, que permite detectar los avances o retrocesos de los alumnos, nos da entonces la posibilidad de implementar las estrategias adecuadas que nos conducirán a una buena acreditación.

Mucho se ha dicho sobre los tipos de evaluación: continua o periódica. En lo personal, y atendiendo a la experiencia que se ha tenido en la docencia, me parece más conveniente la evaluación continua, porque a través de ésta el maestro va percibiendo de forma constante el avance, el estancamiento o el retroceso del alumno, y de inmediato se podrá aplicar la estrategia adecuada; claro, sin menospreciar la evaluación periódica, tan necesaria para fines de retroalimentación. Todas las actividades que el alumno realiza, sea dentro o fuera del aula, deben estar sujetas a evaluación, es decir, el trabajo realizado por el alumno le dará al maestro las herramientas para poder guiarlo con certeza. Si el alumno demuestra a través de su trabajo un aprovechamiento positivo en su desarrollo, el maestro podrá continuar con su programa, pero si el alumno demuestra estancamiento o retroceso, el maestro tendrá que revisar las técnicas empleadas e idear otras estrategias de aprendizaje;

estas estrategias dependerán también de la situación del grupo y no únicamente de un alumno en particular. La creatividad del maestro es muy importante al elegir las estrategias adecuadas, ya que el alumno debe saber que lo que aprende le será útil en su vida como estudiante.

En lo que se refiere a la evaluación periódica, se considera fundamental el beneficio que ésta reporta a nuestros alumnos, ya que les marcará el avance que vayan teniendo, ya sea en el periodo de dos meses o de cierto número de unidades temáticas; a través de este proceso será posible que los propios alumnos estén enterados de las metas a lograr, que midan o comparen sus avances con el resto de los demás alumnos o de los otros grupos de su escuela.

Son muchos los factores que forman parte del proceso de evaluación, desde el ambiente en que se desenvuelve nuestro quehacer educativo, el dominio de la disciplina que se imparte, las destrezas del maestro, el trabajo en colectivo, hasta el reto de vencer las adversidades que se presentan en los centros educativos, tales como la falta de liderazgo o uno muy pobre a favor de los alumnos, la inexistencia de una coordinación adecuada para estimular el trabajo de los estudiantes, etcétera. En muchas ocasiones hay que enfrentar circunstancias que obstaculizan el trabajo del alumno y del docente; obtener un avance significativo en estas condiciones será la excepción, no la regla. Esto es lo que ha sucedido en la cátedra de español en la escuela donde trabajo, porque en esta materia se enseña a los alumnos como parte de su formación, a elaborar resúmenes de clases, a exponer temas ante un auditorio, siguiendo una serie de pasos que lo llevan a reflexionar y a elaborar con corrección sus textos y exposiciones, mientras que en otras asignaturas realizan exposiciones, pero los alumnos tienden a copiar tal cual el texto de su libro, lo plasman en una hoja de rotafolio y lo leen, cuando no existe una adecuada supervisión del maestro.

Modalidades de evaluación

Tanto la autoevaluación como la coevaluación son las dos modalidades que más se han utilizado en la evaluación con los alumnos; ello permite que sea el propio estudiante quien vaya sintiendo el progreso logrado en su formación a través de las prácticas, ejercicios y contenidos programáticos. La autoevaluación, aparte de permitir al alumno conocer sus propios logros, retrocesos o fallas en el aprendizaje, también ofrece ventajas al maestro: el trabajo se hace más ágil y se fomenta la colaboración y el fortalecimiento de algunos valores.

En cuanto a la coevaluación, ésta permite al alumno conocer el criterio de otro compañero que va a evaluar su trabajo. Al igual que la autoevaluación, también fomenta valores como honradez, veracidad, justicia, etcétera, tan descuidados en nuestros días y en lo que mucho tenemos que trabajar todos los que estamos inmersos en la tarea educativa.

Conocer el punto de vista de otro compañero ayuda al alumno a superarse, a corregir de manera más esmerada lo que él creía que estaba bien; y en ese proceso el alumno se ve obligado a revisar sus propios trabajos antes de ser entregados.

Condiciones generales de trabajo

Las condiciones generales de trabajo en las escuelas no son las óptimas ni las ideales. Actualmente me desempeño en el área de español en la Escuela Secundaria Técnica No. 26 de BÁCUM, Sonora. Mi centro de trabajo tiene una estructura de tres primeros, tres segundos y dos terceros, a los cuales se imparte la materia de español.

Los alumnos son agrupados por promedio de calificaciones: en los grupos “A” quedan los de más alto promedio, en los “B” los de promedio regular y en los “C” los de más bajo promedio. Esta clasificación ha generado polémicas entre algunos miembros del personal de nuestro plantel, pero en general es aceptada por la mayoría de los docentes.

Toda innovación o cambio presenta puntos favorables y desfavorables; entre los aspectos positivos de esta organización se cuenta con la facilidad o apertura que tenemos los docentes para establecer las estrategias de trabajo adecuadas a cada nivel. Entre los aspectos negativos que trae consigo, se puede considerar el que se propicie una baja autoestima del alumno; de ahí que los docentes tenemos que explicarles que todos son iguales y que esto es sólo una forma de organización por cuestiones administrativas.

Estrategias de trabajo en la evaluación

En la asignatura de español el alumno va a fortalecer cuatro habilidades básicas: hablar, escuchar, leer, escribir; si el alumno las domina, estará en posibilidades de enfrentar cualquier reto de aprendizaje que se le presente en alguna otra asignatura y en su vida misma.

En nuestra escuela, al inicio del ciclo escolar 2002-2003, y a través de los Talleres Generales de Actualización, se sentaron las bases para el trabajo en

colectivo. Considero que nuestra participación, coordinando un día de trabajo de los tres que duraron los talleres, fue de mucha utilidad, debido a que se aclararon dudas en lo referente a los aspectos de lectura, escritura, redacción de resúmenes, estrategias de lectura, etcétera. Es de suma importancia continuar fortaleciendo el intercambio de opiniones entre los docentes con el fin de lograr elevar la calidad educativa.

Posteriormente, y al iniciar el trabajo con los alumnos como es costumbre después de aplicar un examen de diagnóstico, se organiza la actividad en los grupos a través de distintas estrategias: elaboración de textos, presentación de “Mi primer libro”, “Antologías de textos”, “Recopilación de ejercicios ortográficos”, y otros más.

Como se dijo en párrafos anteriores, la evaluación debe ser constante, y cualquier actividad es susceptible de ser evaluada; en la clase de español ha sido de suma importancia el evaluar a través de los textos que se elaboran en el trabajo cotidiano.

“Mi primer libro”

En el mes de septiembre de 2002, en los grupos de primero de secundaria se implementó la estrategia “Mi primer libro”. El procedimiento es el siguiente:

- Los alumnos elaboran un texto al que titulan “Mi yo real”; en él narran una pequeña historia de su vida como estudiantes: lo más sobresaliente de su educación primaria, las materias que más les gustaron, el nombre de su profesor de sexto grado, etcétera; platican de su colonia o barrio, de sus padres o hermanos, lo que ellos quieren comunicar, los deseos o metas que se fijan en esta escuela secundaria, qué esperan de sus profesores y de la institución educativa, entre otros.
- Una vez que el texto está terminado, lo leen en silencio y posteriormente en voz alta, detectan errores y lo vuelven a escribir.
- En esa reescritura se le sugiere al alumno que sea cuidadoso en el empleo de mayúscula inicial, en los nombres propios, en la puntuación, en la distribución de los párrafos (se sugiere que maneje una idea en cada párrafo).
- Cuando ya le ha hecho las suficientes correcciones lo vuelve a leer, y si ya quedó listo lo pasa en limpio en una hoja blanca y lo ilustra con su fotografía.
- El jefe de grupo se encarga de recopilar por orden de lista los trabajos;

una vez que ya están todos reunidos, los ordena de acuerdo con la lista de asistencia.

- Enseguida se procede a la elaboración de un texto que es la introducción, éste se hace en forma grupal, con las ideas de todos; una vez listo se anexa a la recopilación de trabajos y se coloca al principio.
- Después de la introducción se pone la lista de asistencia, que hará las veces de índice.
- Se toma el acuerdo de mandarse a engargolar, para lo cual se cuenta con la aprobación de los padres de familia. Cada alumno adquiere un ejemplar y lo decora a su gusto.
- Una vez que el alumno cuenta con su ejemplar, se procede a leer y estudiar la presentación de cada compañero; es decir, el alumno que tiene el número uno en la lista presenta al número dos y así sucesivamente hasta terminar, de tal forma que el último presenta al primero. Cuando ya todo el grupo está preparado se procede a planear el evento de presentación.
- Para éste se elaboran invitaciones; cada alumno hace la suya, es decir, invita a quien él desea que esté presente, puede ser algún maestro, alguien del personal de apoyo, los directivos o padres de familia. La invitación es entregada personalmente por cada alumno.
- El jefe de grupo es quien coordina el evento, siguiendo un pequeño programa.
- Terminada la presentación se dan las gracias a los asistentes; generalmente toman la palabra los maestros o directivos, felicitan al grupo y al maestro de español y los invitan a seguir adelante con este tipo de participaciones.
- Una vez concluida la presentación se lleva a cabo una pequeña convivencia, preparada con anticipación por los equipos de cada grupo, apoyados por los padres de familia.

Esta actividad es realizada únicamente con los grupos de primer grado, y sirve de base para el trabajo que se desarrollará posteriormente en las “Antologías de textos”. El resultado ha sido muy gratificante; los alumnos se sienten muy motivados de que su trabajo sea tomado en cuenta.

“Antologías de textos”

Los temas vistos en cada bimestre son recopilados por el alumno en textos resumidos; ésta ha sido una estrategia que me ha permitido evaluar de una manera con-

tinua, abarcando los cuatro ejes programáticos: lengua hablada, lengua escrita, recreación literaria y reflexión sobre la lengua.

Con todos los grupos y grados se organiza el trabajo de la siguiente manera: al inicio del periodo escolar, cuando se piden los útiles, se solicita la libreta de español que usarán a lo largo de todo el ciclo escolar, y en la que se realizarán los ejercicios y notas correspondientes a cada unidad temática. Se indica a los alumnos que al terminar cada tema, harán un resumen ilustrado y un pequeño ejercicio de aplicación de acuerdo con éste. Se sugieren pequeños ejercicios y ellos escogen el que más les gusta; como el tema ya fue visto, evaluado y todo lo tienen en la libreta, es cuestión de que resuman y plasmen en una hoja blanca lo más importante según su creatividad; para ello utilizan recuadros, subrayan, colorean, se valen de recortes o dibujos. Al principio, es con los grupos de primer grado con los que se tiene que insistir más en el procedimiento, ya que con ellos no se puede empezar de inmediato, porque primero tenemos que practicar la redacción de textos, las diferentes estrategias de resúmenes, entre otras cosas, pero una vez que esto es comprendido por los alumnos la recopilación de los escritos se hace más ágil. En este procedimiento se fijan plazos de revisión y los textos se van reuniendo en carpetas; en cada bimestre se asigna una calificación extra a favor del alumno que logra elaborar con limpieza y pulcritud sus trabajos.

Este proceso de evaluación de textos se ha llevado a cabo con todos los grupos y grados. Los alumnos se motivan mucho cuando ven que su trabajo los retroalimenta y los ayuda en su calificación; el ponerles notas favorables como: “felicidades”, “sigue adelante”, “muy bien”, etcétera, también los estimula para superarse.

Los escritos se van guardando en carpetas y en el mes de mayo se hace la recopilación final, siguiendo el orden en que fueron vistos los temas. Al igual que con la estrategia “Mi primer libro” los textos son ilustrados, pero en este caso con dibujos alusivos al tema, recortes, dependiendo de la creatividad de cada alumno.

Con los estudiantes de tercero los escritos son más elaborados, porque ellos ya han tenido la práctica de los grados anteriores y tienen la capacidad de emitir juicios y comentarios de su propio trabajo; por ello se les pide que al final de cada texto hagan un comentario breve de cada trabajo, donde se les sugiere incluir planteamiento, desglose, juicio crítico y soluciones, en caso de encontrar algún problema. En el proceso de la evaluación de textos que van a conformar la antología, se utilizan en primer lugar la autoevaluación y la coevaluación.

Una vez que los escritos han sido recopilados y evaluados se procede a la elaboración en forma grupal de la introducción o prólogo, donde cada alumno da una breve semblanza del contenido de su trabajo. Posteriormente se elabora, en forma individual, la conclusión o epílogo, donde cada alumno explica el beneficio que le redituó el trabajo elaborado.

Antes de escribir estos textos, los alumnos leyeron epílogos y prólogos de los libros que en su trabajo cotidiano fueron objeto de sus investigaciones, por lo que deben tener conocimiento de lo que son y estar preparados para crearlos. Cada alumno elabora la hoja de presentación que colocará al principio de su trabajo. El siguiente paso es la paginación y, finalmente, se elabora el índice o contenido, para proceder al engargolado (cada alumno idea la presentación como mejor le parezca).

En los primeros días del mes de junio se lleva a cabo la exposición de las antologías y se invita a toda la comunidad escolar y a los padres de familia. Se fija el horario de la exposición y son los propios jefes de grupo quienes conducen el evento.

Son ya varios los años en que se ha trabajado esta actividad. Los alumnos se sienten muy contentos de participar, y satisfechos y orgullosos cuando los maestros y el personal de la institución leen sus trabajos y los elogian. Cada año se adquieren nuevas experiencias y el trabajo se supera, sobre todo en el logro del objetivo: que el alumno logre comunicarse eficazmente.

Es muy gratificante la opinión de mis compañeros docentes y del personal de apoyo de la escuela. Un maestro expresó ante los alumnos, durante la exposición de las antologías, que a él le gustaría mucho que en su clase de biología sus alumnos fueran capaces de elaborar trabajos como los que se estaban exponiendo en la asignatura de español. De inmediato se le ofreció el apoyo necesario para que lograra ese objetivo. Espero que en este ciclo escolar mi compañero vea realizado su anhelo, ya que si en español es posible hacerlo, en cualquier otra materia también.

Recopilación de ejercicios ortográficos

El programa de ortografía es muy amplio, y el problema es que se carece por completo de material de apoyo para los alumnos. Dada la situación tan precaria de nuestras comunidades escolares, no es posible que el estudiante obtenga material con el cual trabajar de una manera atractiva; por ello en este ciclo escolar me di a la tarea de adquirir libros donde vinieran ejercicios prácticos y de aplicación acordes con los temas que marca la convocatoria para los concursos de

ortografía que la Secretaría de Educación y Cultura nos hace llegar a los maestros de español.

Buena parte del material lo encontré en los libros, y lo que no venía contemplado en ellos lo buscaba en Internet. Con la información obtenida se diseñaron ejercicios dinámicos, donde el alumno contestaba por medio de juegos, resolución de crucigramas, encuentro de mensajes secretos; él mismo fue descubriendo, a través de la práctica, las reglas ortográficas sin necesidad de memorizarlas; se valió de técnicas para colorear, dibujar, armar, pegar, y la actividad, que se trabajó en forma de taller, se convirtió en algo atractivo.

Los ejercicios antes señalados fueron fotocopiados y contestados por los alumnos; es decir, cada uno resolvió su ejercicio en el momento indicado pero en forma simultánea, y una vez hecho esto pasamos a la evaluación por medio de las modalidades de autoevaluación o coevaluación. En esta actividad de ortografía se manejaron de manera implícita los cuatro ejes: lectura, escritura, recreación literaria y reflexión sobre la lengua.

Los ejercicios ya contestados y evaluados se fueron coleccionando de acuerdo con el temario que también cada alumno copió o fotocopió. En los meses de septiembre y octubre fue la primera evaluación periódica, cuya sumatoria les acreditó una calificación en ese bimestre, y se realizó también la evaluación continua, donde cada alumno detectó su propio avance o retroceso; el trabajo es arduo pero muy motivante para los alumnos, ya que las estrategias son variadas; no se cansan y aprenden de una manera divertida.

Cuando se termina el programa, que es en el mes de abril, se procede a reacomodar las hojas evaluadas de acuerdo con el temario. Una vez concluido el trabajo de ordenación se elabora una hoja de presentación, seguida de la introducción, después acomodan todos los ejercicios, previamente ordenados, y se procede a elaborar un texto concluyente, o sea el epílogo. Finalmente se procede a paginar para elaborar el índice o contenido. Cada alumno, con la autorización de sus padres, manda a engargolar su trabajo, o si lo recopiló en su libreta forra las pastas y le da la presentación deseada.

Lo titulan: “Mi libro de ortografía 1”, “Mi libro de ortografía 2”, “Mi libro de ortografía 3”, según sea el grado del alumno. Con este trabajo el estudiante se hace acreedor a un punto en el 5° bimestre, además de que en el transcurso del ciclo escolar se hizo merecedor de una calificación especial que en cada bimestre le ayudó a elevar su nota o promedio global.

Por otra parte, me ha dado muy buen resultado hacer presentaciones tipo evento, principalmente en lo que respecta a la lectura de libros del agrado del estudiante. El procedimiento es el siguiente:

- Se le pide al alumno que busque un libro de su agrado para que lo lleve a clase; se anota el nombre del libro y se hace una ficha bibliográfica.
- Se fija un plazo para leerlo en casa.
- Una vez concluida la lectura, el alumno procede a elaborar una ficha de síntesis del libro.
- El grupo se pone de acuerdo acerca de cuándo va a llevarse a cabo el evento de presentación.
- Se organizan sobre cómo arreglar el salón de clases, a veces sugieren globos o pequeñas pancartas con el nombre del libro leído.
- Cada alumno prepara su discurso: motivos por los que eligió el libro, qué enseñanza le dejó, por qué le fue útil su lectura, y muestra el libro.
- A grandes rasgos habla del contenido, y si lo cree prudente recomienda su lectura (casi todo lo hacen). El jefe de grupo conduce el evento.
- Al igual que en las presentaciones anteriores invitan a quien ellos quieren, y hay un convivio.

Esta actividad la llevo a cabo con los grupos de segundo y tercer grado; en este ciclo me aventuré con los de primero y el resultado fue sorprendente.

Para terminar

Desgraciadamente mucha de la acción docente está encaminada a la función administrativa de la escuela y no a apoyar verdaderamente al educando para lograr un estudiante capaz de enfrentarse a la vida en forma competente, principalmente a través del dominio del idioma.

Esta es, en resumen, la aportación que hago en lo que respecta a mis experiencias educativas sobre la evaluación de mi materia, el español. Ojalá pueda ser útil a quien así lo considere.

EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE EN EL AULA: UNA PROPUESTA INTERACTIVA VA





Sonia Esthela GALLEGO FREYDIG

Asesora técnica pedagógica de la
Zona Escolar No. 7 de educación
preescolar de Hermosillo.

EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE EN EL AULA:

UNA PROPUESTA INTERACTIVA

SONIA ESTHELA GALLEGO FREYDIG

Presentación

En el desarrollo de este tema, voy a dar a conocer la experiencia vivida con la aplicación de un registro de evaluación incluido en el proyecto anual de trabajo de la educadora. Este registro fue elaborado para ser aplicado a niños de edad preescolar; para ello se consideraron las dimensiones de desarrollo que propone el Programa de Educación Preescolar 1992.

El contenido de este tema está integrado por los propósitos, antecedentes y desarrollo de la propuesta de evaluación, el surgimiento, el pilotaje, las intervenciones de la propuesta en otros ámbitos educativos, y el formato de los registros de evaluación para los alumnos de segundo y tercer grado de preescolar.

El motivo que me impulsó a escribir esta experiencia fue el querer dar a conocer el trabajo tan arduo que las maestras de la zona escolar han realizado: es un reconocimiento a su labor. De ahí surge el nombre de propuesta interactiva, porque las maestras siempre han estado involucradas y juntas la hemos ido construyendo a través de los cinco años de aplicación.

Propósitos

Los propósitos que nos planteamos fueron los siguientes:

- Ofrecer una opción para realizar el proyecto anual de trabajo de la educadora y de la directora en forma coordinada.
- Realizar la evaluación de los niños, basándonos en las dimensiones de desarrollo que marca el Programa de Educación Preescolar 1992.
- Que las educadoras consideren la importancia de realizar una evaluación más acorde con las necesidades de cada alumno y del proceso de desarrollo de los niños en edad preescolar.

- Que esta evaluación sirva para que la educadora pueda contar con un perfil individual y grupal.
- Que el personal directivo se involucre en este tipo de evaluación de los alumnos de su centro de trabajo y pueda contar con los datos necesarios para construir su perfil de escuela.

Antecedentes y desarrollo de la propuesta de evaluación

En este apartado se va a dar una semblanza acerca de la ubicación de la zona escolar, el rol de la asesora técnica, la importancia de la evaluación en preescolar, el surgimiento y desarrollo que ha tenido la propuesta a través de los años en esta zona.

Mis actividades están dirigidas a las educadoras. Soy asesora de la Zona Escolar No. 07, Sector 01, del nivel de educación preescolar federalizado; esta zona está integrada por ocho jardines de niños ubicados al noroeste de la ciudad de Hermosillo, Sonora, y consta de 45 educadoras y ocho directoras. Mi lugar de adscripción es la oficina de supervisión; entre las actividades que realizo puedo destacar algunas como: detectar las necesidades de los docentes en cuanto al programa de preescolar vigente, método de enseñanza, técnicas, recursos didácticos, desarrollo de la enseñanza y evaluación de los alumnos, así como hacer propuestas de apoyo para la práctica educativa, entre otras.

Como asesora, debo observar los procesos con los que trabajan las profesoras, analizarlos y verificar que sean congruentes con la metodología planteada en el programa de preescolar vigente, de tal forma que se pueda dar una reorientación a su práctica, en caso de ser necesario.

La propuesta surgió precisamente por atender algunas inquietudes de las maestras acerca de la evaluación que está integrada al proyecto anual de la educadora.

La evaluación en el jardín de niños

En educación preescolar el proceso de evaluación se da en forma cualitativa y permanente; tiene la finalidad de obtener información acerca de cómo se han desarrollado las acciones educativas y cuáles han sido los logros y dificultades en ese proceso. El docente se basa principalmente en la observación de los niños, en las diferentes situaciones educativas, de las cuales toma nota. La evaluación ofrece la posibilidad de observar, promover y orientar el avance de la acción educativa de manera sistemática y permanente.

La evaluación en el proyecto anual de trabajo se lleva a cabo considerando varios momentos, sugeridos en el texto *La evaluación en el jardín de niños*, editado por la SEP:

- Evaluación inicial: consiste en establecer y diseñar metas y estrategias del grupo que se atiende y de los objetivos planteados en el programa.
- Evaluación continua y permanente: observación constante por parte del docente, con el propósito de evaluar el proceso educativo en su conjunto.
- Evaluación final: proporciona el resultado final de las acciones educativas realizadas durante el ciclo escolar.

El proyecto anual llevado a cabo por las educadoras ha sido un tema de discusión en la zona escolar; las compañeras constantemente mostraban inquietud por mejorarlo, por lo que, a partir de 1998, se trabajó para modificar el proyecto de las educadoras y directoras, iniciando así con esta experiencia tan gratificante.

Ciclo escolar 1998-1999

En este ciclo escolar se propuso un proyecto anual de docentes y directoras con ciertas modificaciones. Los aspectos no fueron cambiados del proyecto anterior, sólo la forma de presentarlos y de trabajarlos; éstos son los siguientes:

- Grupo escolar. En este aspecto la propuesta define que las directoras y educadoras tienen que considerar en su diagnóstico las cuatro dimensiones de desarrollo: afectiva, social, intelectual y física.
- Recursos didácticos y planta física. El cambio es para el proyecto de las educadoras; en la propuesta tienen que incluir las necesidades en beneficio de la planta física de su centro de trabajo. Anteriormente se planteaban objetivos para cada salón de clases, siempre participaban en las mejoras del plantel, sin embargo esto no se consideraba en su proyecto anual.
- Participación de padres de familia y vinculación con la comunidad. En torno a esto sólo se propuso ampliar más los propósitos en ambos proyectos; en la propuesta se plantean acciones en cuanto al nivel socioeconómico y escolaridad, escuela para padres y orientaciones requeridas, campañas y la participación de los padres de familia en eventos cívicos, tradicionales y culturales.

- Desempeño docente. Se hizo la sugerencia, para ambos proyectos, de profundizar un poco más en las acciones e incluir, aparte de la escolaridad y los años de servicio, las necesidades de capacitación, asesorías requeridas y los temas propuestos para analizarse en consejo técnico.

En el formato de la propuesta se incluyeron, para cada uno de los aspectos, los propósitos, diagnóstico, acciones, tiempo estimado de realización y evaluación intermedia con el replanteamiento de acciones. De igual manera, se considera la apreciación final de las acciones planteadas.

En su puesta en práctica, a manera de pilotaje, previa autorización de la dirección de preescolar y del personal de la zona escolar, los resultados fueron favorables en cuanto a la planeación, realización y evaluación de las actividades, sólo que hubo un desfase en la evaluación de los niños, la cual no aportó datos significativos acerca de sus procesos de desarrollo, debido a que no se consideró un registro de evaluación o seguimiento individual más sistemático.

Esta propuesta de proyecto anual de la educadora y directora sigue vigente actualmente, sólo se le han hecho cambios mínimos de acuerdo con las sugerencias de las maestras. Cabe hacer mención que se ha continuado con su aplicación, porque los docentes que integran la zona escolar lo han autorizado, así como la dirección de preescolar.

Surgimiento de la propuesta de evaluación individual de los niños en edad preescolar

Reunidas en Consejo Técnico de Directoras, se expone la necesidad de elaborar un registro individual del niño preescolar, por lo que la comisión de evaluación, integrada por la asesora técnica y dos directoras, trabajó para poder ofrecer resultados al inicio de ese ciclo escolar.

Se investigó acerca de la evaluación en preescolar, del proceso de desarrollo del niño y de las aportaciones más recientes en este tema a nivel regional. Se trabajó con personal capacitado de educación especial, como los maestros Juan Manuel Ruiz y Francisco Javier Soufflé, quienes con sus conocimientos, ideas y sugerencias contribuyeron para que esta propuesta se pudiera realizar.

Los textos consultados fueron el *Programa de Educación Preescolar 1992*, *La evaluación en el jardín de niños*, los *Bloques de juego y actividades de educación preescolar*, y la *Guía didáctica para orientar el desarrollo del lenguaje oral y escrito del nivel preescolar*.

De las aportaciones más recientes acerca de la evaluación a nivel regional, tomamos como base para la elaboración de este registro de evaluación la propuesta elaborada por el personal de la USAER No. 61, quienes idearon una evaluación individual de las dimensiones de desarrollo del niño por niveles de aprendizaje de cada uno de los aspectos que la comprenden. Esta propuesta fue retomada por la Dirección de Educación Especial para pilotarse en todo el estado. Otros de los apoyos importantes que se consideraron fueron los Talleres Generales de Actualización y los cursos de capacitación del magisterio, los que nos dieron la pauta para aplicar los conocimientos adquiridos en la elaboración de este registro de evaluación.

Elaboración del registro de evaluación

En sus inicios, el formato de evaluación estuvo integrado por tres apartados: en el primero se hacía mención de cada una de las dimensiones de desarrollo con sus aspectos, en los cuales se incluían varios indicadores que definían los momentos del proceso de desarrollo de los niños en edad preescolar; el segundo apartado estaba designado para señalar el momento de desarrollo presentado por cada uno de los niños en las diferentes dimensiones, y el tercero era para realizar una descripción del proceso de los alumnos en cada uno de los aspectos de las dimensiones.

Este registro contaba, además, con una guía de apoyo en la cual se explicaba cada uno de los aspectos y los indicadores de las dimensiones. En el registro actual se cuenta con esta guía y sirve como documento de consulta para la educadora.

A partir de estos registros de evaluación las maestras empezaron a contar con un perfil individual y otro grupal del proceso de desarrollo de sus alumnos, mismos que cumplieron con la finalidad de detectar las necesidades y establecer propósitos y acciones para elaborar el proyecto anual; dichas acciones se reflejan en la planeación diaria de las profesoras, en donde se toman en cuenta los propósitos de acuerdo con las necesidades de los niños.

Por su parte, las directoras cuentan con los datos necesarios para elaborar su proyecto anual en el aspecto grupo escolar y llevar un seguimiento del perfil de cada grupo que integra su centro de trabajo.

Pilotaje del formato de evaluación

Para poder aplicar este registro de evaluación incluida en el proyecto anual, se procedió a solicitar autorización a la dirección de preescolar; al obtener una respuesta

afirmativa, ésta se dio a conocer al personal de la zona escolar en Consejo Técnico para su aprobación. Posteriormente, se asesoró a las maestras en cada uno de los centros de trabajo y aplicamos juntos algunos registros.

Por su parte, las educadoras, al contar con esta valiosa herramienta, reunían a los padres de familia para informar cómo recibían y entregaban a sus hijos y las necesidades de atención de los mismos. Las maestras comentan que los padres de familia se mostraron entusiastas con este tipo de evaluación y sus opiniones fueron enriqueciendo el trabajo.

Para el seguimiento y evaluación, se aplicó una encuesta de opinión a las profesoras con la finalidad de conocer las debilidades y fortalezas de la propuesta. Los aspectos más sobresalientes de las fortalezas fueron los siguientes:

- Las maestras sentían que conocían más y mejor a cada niño y sabían con anticipación qué dimensiones y aspectos de ellas estimular más.
- Se sabe exactamente qué aspectos se tienen que observar y cómo evaluarlos.
- Les gustó porque podían ofrecer a los padres de familia información más significativa de sus hijos.

En las debilidades de la propuesta opinaron lo siguiente:

- El tiempo requerido para su aplicación por el número de niños que se atiende en los grupos.
- Implica más trabajo, aunque mencionaron que valía la pena hacerlo.

Ciclo escolar 1999-2000

En este ciclo escolar se continuó con el pilotaje y se dio a conocer en Consejo Técnico de Sector; hubo comentarios positivos y también algunas sugerencias que se tomaron en cuenta para mejorarlo. Estas modificaciones fueron bien recibidas por las maestras, por lo que se continuó igual en el ciclo escolar 2000-2001. Sin embargo, en el seguimiento y evaluación de ese ciclo, los comentarios vertidos por las educadoras mostraron ciertas inquietudes y pedían algunos cambios en cuanto al formato, específicamente en el apartado de la descripción del proceso. Mencionaron que repetían información, que el contenido de los indicadores era claro y no requerían escribir más en ese apartado. Solicitaron un registro más práctico; una petición de hace algunos años fue contar con una evaluación para segundo y otra para tercer grado.

Nuevamente se trabajó considerando la opinión de las maestras y se elaboró otro registro de evaluación, cuya presentación cambió: el contenido de los indicadores se presentó en forma más explícita y, además, se propuso un registro para segundo y otro para tercero.

Estos cambios fueron del total agrado de las educadoras y, previa autorización de ellas y de la dirección de preescolar, se trabajó con ambos en el ciclo escolar 2001-2002. En el seguimiento y evaluación se mostraron resultados satisfactorios, aunque hubo que hacer ciertas modificaciones en el contenido, de acuerdo con lo sugerido por las educadoras. Con estos cambios realizados se continúa trabajando en el ciclo escolar 2002-2003; al finalizar este ciclo escolar se deberá realizar la evaluación correspondiente para hacer los ajustes que se requieran.

El proceso que experimentamos en la elaboración de esta evaluación ha sido la experiencia más enriquecedora que he tenido en mi trabajo como asesora, porque me ha permitido estar en contacto directo con las educadoras y los alumnos. Consideramos esto un gran logro porque es algo surgido de nuestras vivencias, no fue un documento que nos mandaron para que lo aplicáramos sin tomarnos en cuenta; se fue construyendo poco a poco. Sin embargo, nada de esto se hubiera podido lograr sin la participación tan comprometida de las maestras, ellas fueron el motor de nuestra acción para continuar adelante.

Esta propuesta de evaluación ha sido presentada en el II Encuentro Estatal de Investigación Educativa, promovido por la Universidad Pedagógica Nacional con sede en Hermosillo, Sonora, en enero de 1999, y en el panel “Experiencias docentes”, promovido por la Escuela Normal del Estado, en mayo de 1999.

**Registro de evaluación para alumnos de
tercer grado de preescolar**

Dimensión afectiva	Indicadores	I	M	F
A) Identidad personal	1. Manifiesta dificultad para expresar conocimiento acerca de sí mismo: nombre completo, sexo, edad.			
	2. Expresa conocimiento acerca de sí mismo: nombre completo, sexo, edad, diferencia hombre y mujer.			
	3. Expresa conocimiento acerca de sí mismo y su familia, los aspectos anteriores, además del lugar entre los hermanos, domicilio, actividades de los padres.			
B) Cooperación y participación	1. Manifiesta dificultad para integrarse a las actividades.			
	2. Participa en actividades y comparte sus materiales con apoyo de la maestra.			
	3. Participa intercambiando ideas y materiales de forma espontánea.			
C) Expresión de afectos	1. En la relación con otros niños puede mostrarse: a) intolerante, b) introvertido, c) amistoso, d) temeroso, e) agresivo.			
	2. Expresa con facilidad sus emociones y sentimientos.			
	3. Muestra aceptación con sus compañeros y maestra y es solidario.			
D) Autonomía	a) Se le dificulta desarrollar una idea propia, b) requiere ayuda para iniciar una actividad.			
	2. Realiza las actividades: a) solicitando ayuda, b) por sí solo.			
	3. Manifiesta actitudes propositivas al expresar sus ideas y en la realización de actividades.			

Dimensión social	Indicadores	I	M	F
A) Pertenencia al grupo	1. Presenta dificultad para integrarse con sus compañeros y maestra.			
	2. Puede integrarse al grupo con apoyo de la maestra.			
	3. Se integra al grupo sin dificultad.			
B) Valores nacionales, tradicionales familiares y de la comunidad	1. a) Requiere apoyo para participar en actos cívicos, actividades tradicionales y cotidianas, b) participa en actos cívicos, actividades tradicionales y cotidianas.			
	2. Comenta vivencias al participar en actos cívicos, tradicionales y cotidianos.			
	3. Propone ideas para la realización de actividades cívicas, tradicionales y cotidianas.			
Dimensión intelectual	Indicadores			
A) Función simbólica	1. a) No representa objetos personas o situaciones, b) se expresa por medio de símbolos individuales, sus creaciones son en forma de garabatos.			
	2. Representa objetos, acontecimientos y personas, con modelo presente, por medio de símbolos o imitación.			
	3. Representa objetos, personas o situaciones en su ausencia, por medio de símbolos o imitación.			
B) Clasificación	1. Colecciones gráficas: a) junta objetos que no tienen similitudes o diferencias, b) junta objetos con algún parecido.			

	2. Distribución por semejanza: a) agrupa según la forma o color, b) junta objetos parecidos en color, forma o tamaño.	I	M	F
	3. Inclusión de clase, hace conjuntos de objetos con características específicas en color, forma y tamaño.			
C) Seriación	1. a) No establece relación entre los objetos, b) forma pares de objetos alto-bajo, grande-pequeño, largo-corto.			
	2. Forma tríos de objetos incluyendo un elemento intermedio.			
	3. Puede ordenar en forma creciente o decreciente un conjunto de objetos, relación mayor que, menor que.			
D) Conservación	1. a) No establece correspondencia entre los elementos de dos conjuntos, b) se le dificulta establecer correspondencia entre los elementos de dos conjuntos.			
	2. Establece correspondencia entre los elementos de dos conjuntos: a) sin utilizar el conteo, b) utilizando el conteo.			
	3. Establece correspondencia y equivalencia entre los elementos de dos conjuntos.			
E) Lenguaje oral	1. a) Repertorio léxico limitado, (maneja sustantivos, verbos, artículos), b) deficiencia en su articulación.			
	2. a) Repertorio léxico de acuerdo a su edad, (sustantivos, verbos, artículos y preposiciones), b) ocasionales problemas en su lenguaje.			

	3. a) Respeta reglas de conversación, b) lenguaje bien articulado.	I	M	F
F) Lenguaje escrito	1. Presilábica: a) escrituras primitivas, b) escrituras sin control de cantidad, c) escrituras fijas, d) escrituras diferenciadas.			
	2. Silábico: hace corresponder una grafía a cada sílaba de la emisión oral. Maneja o no el valor sonoro convencional.			
	3. a) Silábico alfabético, correspondencia entre escritura y aspectos sonoros del habla, b) alfabético, relación fonos-letras.			
G) Creatividad	1. Requiere apoyo de la maestra para representar objetos, ideas o situaciones.			
	2. En sus producciones se guía por un patrón establecido.			
	3. Manifiesta sus ideas y/o acciones de forma original en cada una de sus creaciones o situaciones.			
Dimensión física	Indicadores			
A) Representación esquema corporal	1. En la representación de la figura humana: a) ésta no es identificable, b) la realiza en forma distorsionada.			
	2. Representación de la figura humana sin proporción.			
	3. Representa partes del cuerpo con proporción y detalles.			
B) Relaciones espaciales	1. Identifica las nociones y relaciones espaciales (arriba-abajo, delante-atrás, cerca lejos, dentro fuera, etcétera).			

	2. Estable las nociones y relaciones espaciales con referencia a sí mismo.			
	3. Establece nociones y relaciones espaciales en un plano gráfico.			
C) Relaciones temporales	1. Se le dificulta diferenciar la sucesión de hechos de la vida cotidiana.			
	2. Puede diferenciar los sucesos del día (día-noche, mañana-tarde).			
	3. Maneja los tiempos pasado, presente y futuro (ayer, hoy, mañana, días de la semana, mes y año).			

**Registro de evaluación para alumnos de
segundo grado de preescolar**

Dimensión afectiva	Indicadores	I	M	F
A) Identidad personal	1. Manifiesta dificultad para expresar conocimiento acerca de sí mismo, no menciona su nombre completo.			
	2. Expresa conocimiento acerca de sí mismo, menciona su nombre completo.			
	3. Expresa conocimiento acerca de sí mismo y de su familia, nombre completo, sexo, edad y nombre de los padres.			
B) Cooperación y participación	1. No se integra a las actividades, no comparte los materiales.			
	2. Participa y comparte los materiales cuando se le solicita.			

	3. Participa y se integra a las actividades por sí solo.			
C) Expresión de afectos	1. En la relación con otros niños o adultos puede mostrarse: a) intolerante, b) introvertido, c) amistoso, d) temeroso, e) agresivo.			
	2. Tiene buenas relaciones con sus compañeros y maestra.			
	3. Expresa sus emociones de alegría y tristeza y cuando algo le gusta o disgusta.			
D) Autonomía	1. Es un niño dependiente de las acciones de los demás.			
	2. Realiza las actividades: a) solicitando ayuda, b) por sí solo.			
	3. Ocasionalmente requiere ayuda, muestra más confianza en sí mismo.			
Dimensión Social	Indicadores			
A) Pertenencia al grupo	1. Presenta dificultad para integrarse al grupo.			
	2. Puede integrarse al grupo con apoyo de niños o maestra.			
	3. Se integra al grupo sin dificultad.			
B) Valores nacionales, tradicionales, familiares y de la comunidad	1. Presenta dificultad para participar en actos cívicos, actividades tradicionales y cotidianas			
	2. Participa en actos cívicos, tradicionales y cotidianos con apoyo de la maestra.			
	3. Comenta vivencias al participar en actos cívicos, tradicionales y cotidianos.			

Dimensión intelectual	Indicadores			
A) Función simbólica	1. No representa objetos, personas o situaciones.			
	2. Se le dificulta representar objetos, personas o situaciones.			
	3. Requiere apoyo de la maestra para representar objetos, personas o situaciones.			
B) Clasificación	1. Colecciones gráficas, reúne objetos que no tienen nada que ver con similitudes y diferencias.			
	2. Clasificación de objetos en grupos pequeños, amontona o hace filas de objetos con algún parecido.			
	3. Distribución por semejanza, agrupa objetos según la forma o color.			
C) Seriación	1. No establece relación entre los objetos.			
	2. Forma pares de objetos, alto-bajo, grande-pequeño, largo-corto.			
	3. Forma tríos de objetos por tamaño incluyendo un elemento intermedio.			
D) Conservación	1. No establece correspondencia entre los elementos de dos conjuntos.			
	2. Se le dificulta establecer correspondencia entre los elementos de dos conjuntos.			
	3. Establece correspondencia entre los elementos de dos conjuntos.			
E) Lenguaje oral	1. a) Presenta problemas de articulación, b) no se comunica, o lo hace a través de señas.			

	2. a) Problemas ocasionales en su lenguaje, b) lenguaje limitado, c) en ocasiones habla poco.			
	3. a) Lenguaje bien articulado, b) conversación espontánea sin limitantes.			
F) Lenguaje escrito	1. a) No realiza ningún tipo de escritura o grafía, b) se le dificulta la realización de grafías.			
	2. Tipo de escritura: presilábica: a) primitivas, b) sin control de cantidad, c) unigráficas.			
	3. Tipo de escritura: diferenciadas: a) repertorio fijo cantidad variable, b) cantidad constante repertorio fijo parcial, c) cantidad variable con repertorio fijo parcial.			
G) Creatividad	1. No puede realizar sus creaciones por sí solo.			
	2. Requiere apoyo para realizar sus creaciones.			
	3. Muestra interés por hacer algo diferente.			
Dimensión física	Indicadores			
A) Representación esquema corporal	1. La representación de la figura humana no es identificable.			
	2. En la representación de la figura humana se puede diferenciar cabeza y ojos principalmente.			
	3. Representa la figura humana distinguiéndose cabeza, ojos, rasgos faciales, piernas y pies en forma distorsionada.			
B) Relaciones espaciales	1. No se ubica en el espacio (adelante-atrás, arriba-abajo, a un lado al otro).			

	2. Puede ubicarse en alguna de estas relaciones (adelante-atrás, arriba-abajo, a un lado al otro).			
	3. Identifica las nociones y relaciones espaciales (arriba-abajo, delante-atrás, cerca lejos, dentro fuera, etcétera).			
C) Relaciones temporales	1. Se ubica sólo en el momento presente.			
	2. Se le dificulta diferenciar la sucesión de hechos de la vida cotidiana .			
	3. Puede diferenciar los sucesos del día (día-noche, mañana-tarde).			

LA EVALUACIÓN DE LA
EDUCACIÓN TECNOLÓGICA
EN SECUNDARIA GENERAL:
CASO DIBUJO TÉCNICO
INDUSTRIAL





Javier GARRIDO GONZÁLEZ

Licenciado en Docencia Tecnológica y
pasante de la Maestría en Desarrollo
Educativo de la Universidad Pedagógica
Nacional. Profesor de Dibujo Técnico en
la Escuela Secundaria General No. 6
de Hermosillo.

LA EVALUACIÓN DE LA EDUCACIÓN TECNOLÓGICA
EN SECUNDARIA GENERAL:
CASO DIBUJO TÉCNICO INDUSTRIAL
JAVIER GARRIDO GONZÁLEZ

Realizar una evaluación en las asignaturas que cursan los alumnos de secundaria parece algo sencillo, sin embargo la realidad es muy diferente, ya que esta actividad va mucho más allá de un simple número o de alguna escala valorativa de acreditación o reprobación, aunque, finalmente, esto sea lo que se registra en la administración escolar; sin embargo, llevar a cabo dicha evaluación es algo más complicado.

Es más difícil cuando se trata de las asignaturas de desarrollo. El artículo noveno del Acuerdo 200 sobre evaluación dice: “Las actividades de desarrollo, educación física, educación artística y educación tecnológica se calificarán numéricamente, considerando la regularidad en la asistencia, el interés y la disposición para el trabajo individual y de grupo y la relación con la comunidad mostradas por el alumno” (SEP,1994, p.3).

Los planes y programas de estudio de 1994 enmarcan las actividades de desarrollo como “aquellas que tienen como finalidad destacar la conveniencia de que se realice con mayor flexibilidad, sin sujetarse a una programación rígida y uniforme y con una alta responsabilidad de adaptación a las necesidades, recursos e intereses de las regiones, las escuelas, los maestros y los estudiantes” (SEP, 1994, p.8). En esta definición se advierte que la planeación de la clase, el avance del programa y el logro de los objetivos dependerán entonces de la manera en que cada estudiante pueda lograr el aprendizaje.

En el caso particular de las actividades de educación tecnológica, el programa señala los lineamientos de evaluación y acreditación, mismos que a continuación se describen:

- La evaluación del aprendizaje debe ser resultado de la interacción continua de los alumnos, el docente y los programas, durante el desarrollo de las diferentes actividades y situaciones que se presenten en el curso.

- La evaluación tendrá la finalidad de propiciar el análisis del aprovechamiento grupal e individual, considerando los elementos formativos: hábitos, conocimientos, habilidades, actitudes y valores que permitan a los alumnos utilizar y aplicar la tecnología y no solamente sus productos.
- El docente debe concebir a la evaluación como un proceso que apoya, complementa y realimenta de manera sistemática los aprendizajes propuestos en el uso de las tecnologías, de acuerdo con los requerimientos del alumno, de su comunidad y la sociedad en general.
- Se deberán tomar como referencias para la evaluación las finalidades educativas y los objetivos de aprendizaje propuestos en el programa de estudios, así como los contenidos que orienten la organización escolar y la práctica educativa.
- El docente podrá utilizar diferentes modalidades de evaluación grupal e individual y la autoevaluación; se hace hincapié en que cuando ésta tenga que traducirse a un número por necesidades de acreditación, exprese un resultado plural y social del proceso educativo.
- El registro sistemático del avance de los alumnos permitirá al docente contar con información para evaluar y establecer parámetros que respalden la acreditación de los estudiantes (SEP, 1994, p.15).

Bajo esas circunstancias se tiene que realizar una evaluación justa y correcta a cada alumno y a cada grupo escolar. En la tecnología de dibujo técnico, específicamente, la evaluación se dirige hacia los siguientes objetivos:

Que el alumno:

- Identifique al dibujo como lenguaje universal y al dibujo técnico como el idioma de la ciencia, y que ambos constituyen un valioso medio de expresión y comunicación gráfica de todo ser humano, cualquiera que sea su raza o nacionalidad.
- Demuestre un adecuado y eficiente desarrollo de destrezas, habilidades, intereses, capacidades, y una consistente y efectiva formación de hábitos, actitudes y valores en dibujo técnico, vinculado con la naturaleza, la ciencia, la tecnología y la ecología, y como resultado de una especial, estricta y eficiente atención a todas y cada una de las áreas de la personalidad del adolescente: cognoscitiva, psicomotriz y socioafectiva.

- Pruebe que el dibujo técnico no es únicamente una representación geométrica, sino el resultado de razonamientos tecnológicos apoyados en una actuación activa del educando: actitud reflexiva, crítica y creadora en la aplicación de tecnología, al obtener, aprovechar, transformar y conservar los recursos naturales de su entorno en forma individual y colectiva.
- Valore la necesidad e importancia de unificar la enseñanza y la aplicación del dibujo, así como su relevante papel en la atención de necesidades básicas, relacionadas con la alimentación, la salud, el vestido, la vivienda, los bienes, los servicios y la recreación.
- Compruebe la utilidad del dibujo técnico como valioso recurso de interpretación, de dominio y superación del ambiente físico, social y cultural, en el marco de una educación ecológica y de las normas de higiene y seguridad con apego a las características, costumbres y tradiciones de su entorno.
- Demuestre que el aprendizaje de este lenguaje forma parte del desarrollo armónico de todas sus facultades y que favorece un mejor y más eficiente desenvolvimiento en las demás disciplinas del plan de estudios, como factor importante en su preparación y formación general para continuar estudios superiores, así como para enfrentar en mejores condiciones la lucha por la vida (SEP, 1994, p.17).

En los lineamientos de evaluación y acreditación y en los objetivos particulares, se señalan con una gran complejidad y diversidad las formas de evaluar la especialidad de dibujo técnico. Se entiende que la evaluación es “la realización de un conjunto de acciones encaminadas a recoger una serie de datos en torno a una persona, hecho, situación o fenómeno, con el fin de manifestar un juicio valorativo. Se suele considerar que el juicio se emite en función de unos criterios, aunque no siempre sea así, y suele tener como finalidad informar la toma de decisiones” (SEC, 1999, p.11); dichos datos se derivan de los objetivos señalados anteriormente, por lo tanto son los criterios a seguir para la evaluación de todo estudiante de dibujo técnico en la escuela secundaria.

Características del aprendizaje en el estudiante de primer grado de secundaria

Aspecto cognitivo

- El alumno de primer grado de secundaria continúa con la sistematización y organización del pensamiento adquirido en primaria; su

habilidad para cuantificar objetos le permite hacer estimaciones del tiempo y el espacio.

- Determina anticipadamente las posibles combinaciones de diversos objetos, para calcular la probabilidad de ocurrencias de un evento.
- Es sensible a las contradicciones y busca explicaciones lógicas a los fenómenos.
- Su pensamiento va siendo más objetivo y preciso.

Aspecto socioafectivo

- Hay una mayor conciencia y sensibilidad.
- Muestra una creciente preocupación por las diferencias en cuanto a sexualidad.
- Se aísla de los adultos al darse cuenta que él piensa y actúa independientemente de éstos.
- Genera sentimientos contradictorios al desarrollo fisiológico y anatómico que experimenta.
- Manifiesta preferencia entre los valores, así como su realización, expresión y comunicación.
- No tiene un concepto definido de sí mismo, por lo que imita a las personas significativas para él.
- Empieza a vivir el “nosotros”.

Aspecto psicomotriz

- Organiza y controla mejor las relaciones espacio-temporales.
- Adquiere conciencia y control de sus capacidades motrices.
- Gusta de la competencia para equilibrar su afán de comprobar sus capacidades motrices y su participación como miembro de un grupo. (Becerril y Alvarado, 2002, pp.12-19)

El conocer las características del estudiante de primer grado de secundaria nos da la pauta para poder realizar una planeación y una evaluación acorde con la edad de los alumnos. Se define a la evaluación del aprendizaje como “un proceso sistemático en el que se reúne información relacionada con lo aprendido por el estudiante con el fin de que el evaluador formule un juicio acerca de la eficiencia del proceso de aprendizaje y de sus resultados, para tomar decisiones pertinentes encaminadas a mejorarlos” (SEC, 1999, p.32); así, se complementan el qué, el cómo y

a quién. A continuación se describen las experiencias y propuestas de evaluación del plan de estudios para la asignatura de desarrollo, educación tecnológica, especialidad dibujo técnico, primer grado. Esta propuesta no es únicamente de utilidad para la especialidad de dibujo técnico, para las actividades de desarrollo o para la educación secundaria, ya que la aplicación del formato puede ser aprovechado desde primaria hasta los niveles superiores, para todas y cada una de materias cursadas en cualquier nivel educativo.

Propósitos

- Que el alumno comprenda la importancia y el significado de la evaluación al realizar sus labores cotidianas en sus actividades escolares y sus trabajos extraclase, y que mediante su aprendizaje logre la madurez necesaria para enfrentar los desafíos de la vida adulta.
- Que aprenda a reflexionar sobre su actuación académica, a realizar una verdadera autoevaluación y a valorar en la justa medida los logros alcanzados.
- Que aprenda a trabajar en equipo y a demostrar sus cualidades de líder, ya que en la actualidad es un requisito necesario para las empresas a las que prestará sus servicios.

Estrategias

Las evaluaciones parciales bimestrales del alumno son importantes para que éste logre el nivel de aprendizaje y la madurez que se requiere en secundaria. Enseguida se muestra un ejemplo de evaluación numérica y gráfica de un alumno, para hacer una comparación entre ambas formas.

Formato numérico. La administración escolar lo proporciona en la boleta de calificaciones parciales de cada alumno a los padres de familia.

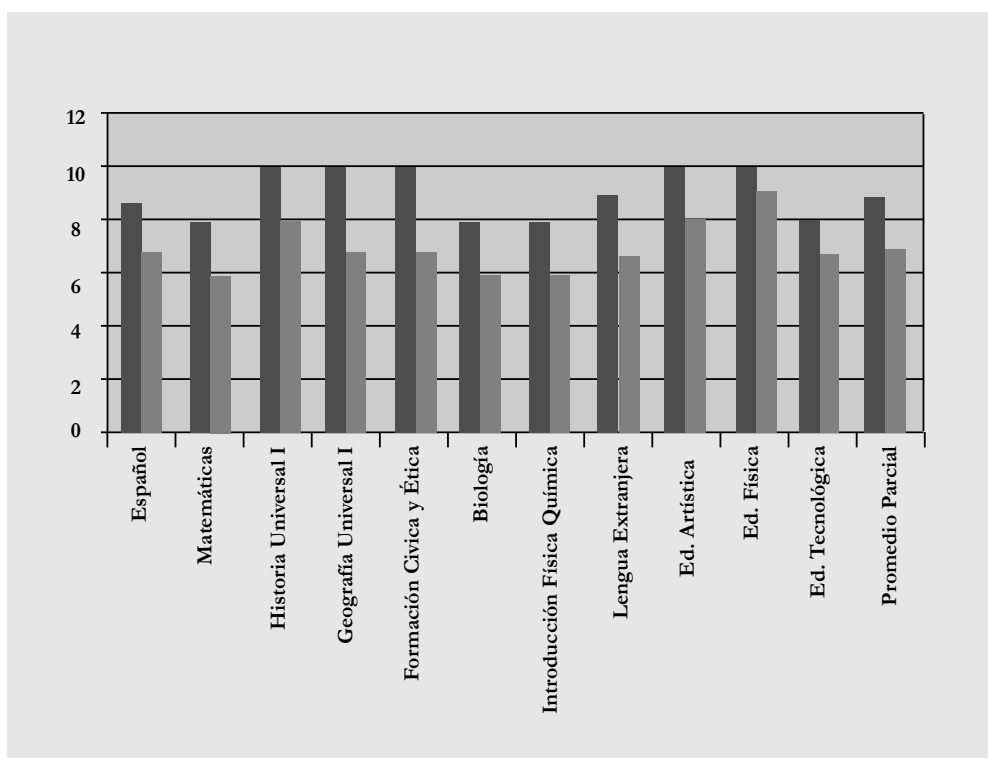
Asignatura	Tercer periodo	Cuarto periodo
Español	9	7
Matemáticas	8	6
Historia Universal I	10	8
Geografía General	10	7
Formación Cívica y Ética	10	7

Biología	8	6
Introducción a la Física y a la Química	8	7
Lengua Extranjera	9	7
Expresión y Apreciación Artísticas	10	8
Educación Física	10	9
Educación Tecnológica	8	7
Promedio parcial	9.0	7.1

Formato gráfico, realizado por el alumno para conocer las diferencias de cada asignatura.

COMPARACIÓN DE CALIFICACIONES

■ tercer periodo ■ cuarto periodo



La discrepancia básica entre ambas formas es que la numérica no demuestra algo relevante; es decir ¿qué significa que un alumno obtenga seis o siete de calificación? La diferencia entre un número y otro es muy poca: de uno, y ese uno no demuestra la realidad de la evaluación que se realizó; o bien, la diferencia entre seis y diez es de cuatro, pero esa distancia, aun siendo mayor, tampoco demuestra nada y no lleva al estudiante a pensar en su actuación, ya que al ser numérica la evaluación únicamente se piensa en cantidad.

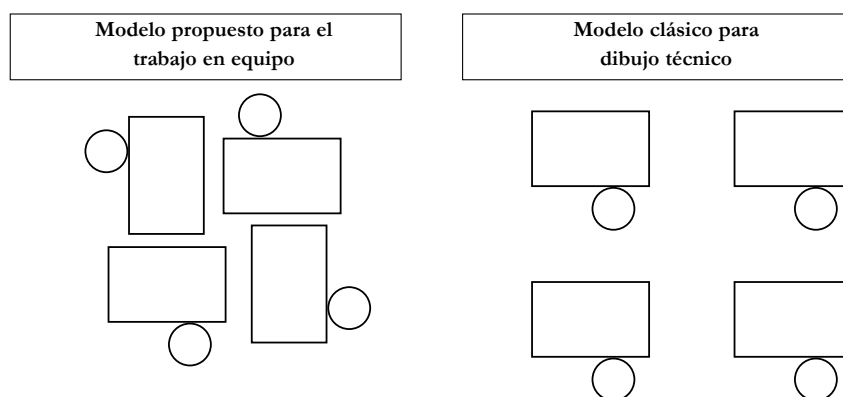
La forma gráfica señala la diferencia entre las alturas de las barras de una materia y demuestra lo que al estudiante le faltó realizar durante la evaluación. Los criterios utilizados por el profesor pueden ser diversos: asistencia, puntualidad, el trabajo realizado en clase, el trabajo terminado, la participación en clase, la tarea, el trabajo en equipo, etcétera. Además de permitirle al alumno acercarse a su realidad escolar y de desarrollo académico, mejora sus habilidades y capacidades de reflexión, ya que al realizar una comparación entre sus evaluaciones puede recapacitar sobre su actitud durante el periodo evaluado: qué hizo, cómo lo hizo, si lo hizo bien, qué fallas tuvo, cómo mejorar lo que hizo, etcétera; en otras palabras, el alumno piensa en la calidad de lo que realizó para ser evaluado, debido a que el desempeño escolar lo lleva al logro académico.

Recursos

Los recursos a utilizar son: la boleta de calificaciones de cada periodo que se evaluó, hojas blancas tamaño oficio en formato de lámina de trabajo para dibujo técnico, regla de 30 cm, escuadras, diversos colores de madera.

Situaciones sobresalientes

Al realizar su trabajo, cada alumno comparte con sus compañeros su avance o retroceso en alguna asignatura. La ubicación de los alumnos es en equipos de cuatro, cada uno en su mesa de trabajo y mirando a sus tres compañeros.



La interrelación que se da entre los alumnos genera confianza, a la vez que propicia el trabajo en equipo y los motiva a una competencia sana para aumentar sus evaluaciones particulares. La principal fortaleza de la forma gráfica de evaluación es la motivación que genera en el estudiante, ya que lo estimula a alcanzar mayores logros y da cuenta de que la labor en equipo es de suma importancia para su futura vida productiva.

Una debilidad que muestra el sistema de construcción de la gráfica es que depende de que los padres recojan las boletas; algunos de ellos no lo hacen, por lo tanto el alumno se retrasa en realizarla y su autoevaluación lleva más tiempo, lo que hace que pierda la motivación para alcanzar sus metas.

Conclusiones

Los resultados que arroja este tipo de formato es que el alumno, al reflexionar sobre sus calificaciones de bimestre, tiende a mejorar sus métodos de estudio e incrementa significativamente sus evaluaciones, ya que al realizar una comparación entre periodos tiene una base firme para volver a precisar sus metas personales.

En lo general, el sistema promueve la disminución en la reprobación y el aumento del promedio grupal y de la asignatura.

La complejidad de la evaluación educativa hace que surja la necesidad de buscar formas que el alumno comprenda, que no se refieran a cantidad sino a calidad, que lo hagan reflexionar sobre su actuar, así como obtener buenos resultados académicos. Los nuevos modos que emerjan habrán de hacer del estudiante de todo nivel educativo una persona con aspiraciones y conciencia de su futuro.

Referencias

- Becerril y Alvarado (2002). Para enseñarles hay que conocerlos. *Revista Mexicana de Pedagogía*, 63. México. SEC.
- Garrido, J. (2003). Descripción de los elementos en la enseñanza de dibujo técnico en la zona escolar norte de Hermosillo, Sonora, ciclo escolar 2001- 2002. Tesis de maestría.
- Secretaría de Educación y Cultura (1999). *Evaluación en el aula*. Hermosillo: SEC.
- Secretaría de Educación Pública (1994). *Acuerdo número 200 por el que se establecen normas de evaluación del aprendizaje en educación primaria, secundaria y normal*. México. SEP.
- Secretaría de Educación Pública (1994). *Programas ajustados de educación tecnológica en secundaria*. México. SEP.



EL USO DE LOS
PORTAFOLIOS PARA LA
EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE
EN EL NIVEL PREESCOLAR



Rosa María MENDÍVIL OCHOA

Maestra en Educación por la Universidad
Pedagógica Nacional. Supervisora de la
Zona Escolar No. 1 de Educación Preescolar.
Asesora en la UPN, Unidad 26 A
de Hermosillo.

EL USO DE LOS PORTAFOLIOS PARA LA EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE EN EL NIVEL PREESCOLAR

ROSA MARÍA MENDÍVIL OCHOA

En los últimos cuatro años se ha ubicado el problema de la evaluación de los aprendizajes escolares como un aspecto central en los procesos de actualización docente en la Zona Escolar No. 1 de educación preescolar federalizada.

A partir de la reflexión sobre las prácticas observadas en los docentes, se pudo apreciar que la orientación de la evaluación privilegiaba registros sobre la forma en que se realizaban las actividades durante la jornada de clases, el desarrollo del proyecto áulico, los ambientes generados para la enseñanza, más que los resultados logrados en los aprendizajes de los alumnos.

Con el fin de transformar el proceso de evaluación en un sistema para la toma de decisiones didácticas, en el interior de la zona escolar se pusieron en práctica estrategias de capacitación que consistieron en llevar información a los docentes sobre los procesos de evaluación del aprendizaje, los tipos de evaluación, su utilidad; a ello se agregó el análisis de los distintos instrumentos, técnicas y medios de que se vale la evaluación cualitativa para su aplicación.

Esta situación nos llevó a identificar otra debilidad en la práctica docente: la falta de claridad sobre los referentes para emitir juicios de valor acerca de los resultados obtenidos del aprendizaje. Algunos proyectos se planeaban sin clarificar los propósitos educativos. Las actividades sugeridas en los bloques de juegos hacían las veces de objetivos a alcanzar y la globalización de la enseñanza daba muchos problemas a algunas educadoras para quienes era más fácil observar los propósitos específicos de aprendizaje de los programas de apoyo que integrarlos al proyecto de clase.

Clarificar los propósitos u objetivos educativos para cada tipo de actividad áulica fue la siguiente tarea, dejando para otro momento la integración

de actividades para globalizar la enseñanza. En esta etapa del proceso de capacitación comprendimos que la evaluación no se puede afrontar disociadamente del proceso de diseño y planeación de la clase, es decir, separada del diseño didáctico, ya que ésta es un proceso que acompaña a la enseñanza, pues es el mecanismo de alerta con el que el docente corrobora si las decisiones tomadas para adecuar los contenidos al nivel y necesidades de los alumnos han sido las correctas o no.

Es por eso que la actualización de los docentes se orienta al desarrollo de habilidades acerca del diseño didáctico, y desde esa vertiente es posible analizar la evaluación no sólo del proceso, sino de los resultados del aprendizaje. Para ello se acordó en el Consejo Técnico Consultivo de Zona una ruta de actualización docente para el ciclo 2002-2003, donde se analizarían temas sobre el diseño didáctico, relativos a la elaboración de objetivos de desempeño para el aprendizaje y que consideraran conocimientos, habilidades, actitudes y valores; las taxonomías para identificar los niveles de aprendizaje de los conocimientos, de la psicomotricidad y de valores; los tres momentos para el diseño de una clase (previo a la clase, su desarrollo y posterior a la misma); la secuenciación de los contenidos; estrategias de enseñanza; la conducción del grupo escolar; los portafolios como estrategia de evaluación para reunir evidencias de los logros alcanzados.

Estos temas fueron trabajados por el equipo de directores de escuela en sesiones generales, donde participaron un docente por plantel y los propios directores. Se elaboró una antología de lecturas y se desarrollaron los temas en forma de taller. Las sesiones se realizaron durante los meses de octubre a enero, y en su desarrollo se obtuvieron los siguientes productos: se elaboró una guía de criterios para identificar los logros en los aprendizajes de los alumnos en las cuatro dimensiones de desarrollo (social, afectiva, intelectual y física), se establecieron criterios para iniciar la colección de trabajos de los niños para formar los portafolios (de trabajo, de evaluación y de capacidades específicas), se reformuló el formato para la planeación de clase a fin de garantizar la elaboración de objetivos de aprendizaje; se establecieron mecanismos para socializar los acuerdos con el resto del personal de la zona y su seguimiento por parte del cuerpo directivo.

De esta serie de experiencias es importante destacar, con el fin de sistematizarlas, los primeros acercamientos al uso de los portafolios como instrumento de evaluación logrados en este ciclo escolar.

Acerca de los portafolios

Los portafolios constituyen una colección de evidencias de los logros y el desarrollo alcanzado en determinada área de formación. Son muy útiles en la enseñanza de la lengua, ya que a partir de ellos se puede apreciar el avance de los alumnos en sus producciones escritas; de igual manera, sirven a los estudiantes de dibujo, arquitectura, ingeniería, para coleccionar sus mejores trabajos y organizar un portafolio de presentación con el fin de obtener una calificación o hasta un empleo.

Los portafolios se organizan con un fin y éste determina los criterios de selección de las evidencias. Es necesario que incluyan una presentación, donde se describan las condiciones en las que se desarrolla el proceso de formación, los objetivos y los criterios para considerarlos alcanzados; también se recomienda caracterizar al alumno a partir de una evaluación inicial o diagnóstica. A partir de ahí, se inicia la recolección de evidencias durante un determinado periodo de tiempo, según la finalidad y tipo de portafolio.

La estrategia

En el caso de la zona escolar en cuestión, el objetivo principal del uso de portafolios se orienta en dos sentidos: el primero es la posibilidad de reunir evidencias sobre el proceso y los resultados de los aprendizajes logrados por los alumnos, y el segundo, concentrar la práctica docente en un solo instrumento de evaluación de características más globales y que atienda el carácter cualitativo de la evaluación en el nivel preescolar.

Los portafolios constituyen una posibilidad de reducir el número de instrumentos de seguimiento que elaboran las educadoras de manera dispersa, por ejemplo, en el taller que desarrollamos se cuantificaron hasta nueve instrumentos distintos que elaboraban las docentes durante el ciclo escolar: evaluación inicial individual, ficha de identificación del preescolar, evaluación final individual, evaluación grupal del proyecto, observaciones diarias de la clase, evaluación general del proyecto, cuaderno de observaciones, formatos de evaluación formativa con base en las dimensiones de desarrollo, evaluación inicial y final para el plan anual de trabajo.

Sin embargo, el formato por sí mismo no genera un cambio en la práctica docente, pero sí puede detonar un proceso de reflexión sobre lo que se hace y por qué; eso es importante en todo proceso de actualización. La reflexión sobre la práctica, el qué y para qué se hace, propicia un quehacer más comprometido e intervenciones educativas más planeadas.

La estrategia se orientó a elaborar un portafolio de trabajo (tipo 1) donde se coleccionaran aquellos productos de las actividades realizadas por los alumnos que demostraran los niveles alcanzados, a partir de los objetivos de aprendizaje propuestos; es por ello que no todos los trabajos deben formar parte de la colección, y tampoco únicamente los que demuestren un alto nivel de desempeño, la inclusión depende de la discrecionalidad del docente y a la utilidad de dichos trabajos como evidencia de un proceso de formación. Con esta colección general se pueden elegir productos para elaborar otras más específicas que demuestren el logro de determinada capacidad, como por ejemplo, una colección de los mejores dibujos realizados por el niño, ejercicios de maduración motriz fina para la escritura, de la evolución en la identificación de gra-fías y números. A este tipo de colecciones se les denomina portafolios de presentación (tipo 2); llevan una portada, una presentación y los objetivos del mismo. De igual manera, de la colección general que se hizo durante el ciclo escolar para conformar el portafolio de trabajo, se seleccionan aquellos que sirvan para demostrar los aprendizajes logrados, para dar forma al portafolio de evaluación (tipo 3), el cual es entregado, al final del ciclo escolar, a los padres de familia.

Para iniciar la colección de evidencias y conformar el portafolio de trabajo es necesario establecer los objetivos de aprendizaje a lograr durante el ciclo escolar, a partir del programa de estudios y del Plan Anual de Trabajo, de los cuales se establecen referentes o indicadores que permitan identificar los productos para colocarlos en el portafolio; elaborar los contenedores de los portafolios de trabajo, los cuales pueden ser sobres manila lo suficientemente grandes, cajas, fólderes, etcétera; involucrar a los implicados en el proceso de formación de los alumnos (padres de familia, profesor de educación física, los especialistas de USAER, otros docentes del plantel) para que ellos hagan observaciones sobre su desempeño, mismas que podrán ser colocadas en el portafolio.

La construcción de referentes para coleccionar los trabajos para el portafolio

A fin de clarificar los objetivos de formación a lograr durante el ciclo escolar, se integraron equipos para analizar las dimensiones de desarrollo y los propósitos y contenidos que establece el *Libro de bloques y juegos para la educación preescolar*, con el fin de elaborar una guía con objetivos generales o propósitos para cada dimensión, los aspectos de cada propósito y los indicadores a observar para determinar el nivel de aprendizaje logrado en cada uno de los aspectos. Esta guía se compone

de aproximadamente 15 páginas y su elaboración comprometió el trabajo de todos los planteles escolares de la zona en un trabajo colaborativo, bajo la siguiente dinámica: por ejemplo, en relación con la dimensión social del niño, se determinó que un aspecto a desarrollar es la identidad; a partir de esto se hizo el cuestionamiento de qué debe saber y reconocer el alumno sobre su identidad. El grupo de docentes al que le tocó este tema agrupó todos aquellos indicadores que su experiencia le permitió aportar; de esta forma se trabajaron todas las dimensiones y cada uno de los aspectos, organizando un documento general, y se le proporcionó a cada plantel como documento base sobre el cual se harían las modificaciones que cada consejo técnico consultivo de escuela creyera pertinentes, para ir mejorándolo.

Tanto la guía como el uso y elaboración de portafolios se socializó a toda la zona escolar mediante reuniones generales, de escuela y de asesoría individual. La propuesta no fue aceptada de manera general: como es natural, se echaron a andar mecanismos de resistencia en algunos de los planteles; sin embargo, en un primer momento se enfrentó esta situación proporcionando mayor información en una reunión con las educadoras que no asistieron a los talleres donde se diseñó la propuesta y también con los directores de plantel, porque, en un momento dado, se espera que estos últimos gestionen la innovación y lideren el trabajo pedagógico.

Durante los siguientes meses (febrero, marzo y abril) se echó a andar la propuesta por aquellos docentes que finalmente decidieron adoptarla. De manera particular, los jardines de niños que la aplicaron realizaron reuniones y pidieron apoyo a la asesora técnico pedagógica de la zona.

La organización del portafolio de evaluación

En el mes de abril se giró un oficio al personal docente para organizar el informe final de los resultados de los aprendizajes de los alumnos para los padres de familia. El documento se denominaba “Evaluación de los resultados de aprendizaje de los alumnos. Guía para la elaboración del informe”, dirigido a directivos y personal docente de los jardines de niños suscritos a la Zona Escolar No. 1 de preescolar, y tenía la finalidad de solicitar formalmente la organización del portafolio de evaluación, además de orientar sobre su organización.

En consideración a las tensiones surgidas de las resistencias a la aplicación de la propuesta, se hizo necesario justificar la medida, por lo que el documento

atendió este punto, haciendo énfasis en las prácticas que ya se venían llevando a cabo, a las cuales sólo se pretendía reorganizar para lograr mejores resultados.

La orientación para la organización del informe se desarrolló a partir de la estructura que éste debía presentar: 1) portada, 2) presentación, 3) datos del grupo, 4) información sobre los proyectos desarrollados, 5) propósitos educativos e indicadores de las dimensiones de desarrollo que sirvieron de referente para orientar el proceso de enseñanza, 6) formas de evaluación e instrumentos empleados, 7) resultados obtenidos por cada alumno, 8) evidencia sobre la que se hacen las valoraciones de los resultados, 9) recomendaciones del docente.

¿Cómo desarrollar el informe?

Los puntos del 1 al 6 son comunes a todo el grupo, y del 7 al 9 es información particular de cada alumno. Las recomendaciones para su desarrollo son las siguientes:

- 1) La portada estará conformada por los siguientes datos: nombre del documento: “Evaluación de los resultados del aprendizaje”, ciclo escolar, nombre del alumno, grado y grupo, nombre del plantel, clave del centro de trabajo, ubicación del plantel, zona y sector al que pertenece, nombre de la directora del plantel, nombre de la educadora, lugar y fecha.
- 2) Presentación. En ella se dará a conocer la finalidad del informe, su utilidad, la estructura del escrito y se hará una invitación a los padres para que sigan ocupándose de la formación de sus hijos.
- 3) Datos del grupo. El docente dará a conocer los nombres de todos los alumnos inscritos en su grupo durante el ciclo escolar y mencionará quiénes causaron baja; dará a conocer el promedio de edades de los niños que componen el grupo y su asistencia media durante el ciclo escolar; comentará los datos que requieran alguna aclaración. También es importante que el docente describa las características del grupo en relación con las formas de organización para el trabajo, las facilidades o dificultades en la realización de trabajos académicos, su disposición para el trabajo colaborativo, etcétera.
- 4) Información sobre los proyectos. Se enlistarán los nombres de los proyectos, las fechas de inicio y término y los propósitos generales de cada uno, a fin de que los padres de familia identifiquen los contenidos trabajados durante el año.

5) Propósitos educativos e indicadores de las dimensiones de desarrollo. Se reportarán aquellos que se consideraron en cada plantel durante el ciclo escolar, puede ser la guía que se elaboró a nivel zona, pero aquellos planteles que no la retomaron pueden reportar lo que utilizaron.

6) Formas de evaluación e instrumentos utilizados. Explicar de manera general cómo, cuándo y con qué se evalúan los resultados de los aprendizajes de los alumnos (dar cuenta de la evaluación inicial, intermedia y final), en qué consisten, para qué sirven y en qué instrumentos se registran (sólo mencionarlos, no es necesario desarrollarlos). Se les recomienda ser claros y precisos en la explicación, a fin de que los padres de familia comprendan el proceso de evaluación que desarrollamos en preescolar.

7) Resultados de la evaluación de cada alumno. Reportar los resultados obtenidos, tomando en cuenta los referentes de evaluación utilizados: algunos tienen formatos, guía, carpetas, etcétera. Si el indicador es demasiado esquemático, deberán hacer explicaciones para que sea entendido por los padres de familia.

8) Evidencias en las que se basan los resultados y su valoración. Este apartado está destinado fundamentalmente a quienes reunieron producciones de las actividades de los alumnos en el portafolio de trabajo. En este punto lo que procede es organizar los trabajos a partir de los indicadores de la guía. Éstos deberán mostrar el grado en que se logró el requerimiento del indicador, acomodarse por fecha y en el orden en que cada indicador aparece en la guía. Los trabajos seleccionados contienen las observaciones que el docente hizo al colocarlos en el portafolio (los motivos), pero si no las tienen y si el docente está en condiciones de hacer anotaciones en las producciones escogidas para el portafolio de evaluación, lo puede hacer. Cabe aclarar, nuevamente, que no todas las producciones que conforman la colección del portafolio de trabajo entran en el portafolio de evaluación, sólo aquellas que sirvan como evidencia para mostrar los logros obtenidos por los alumnos en un aspecto determinado.

Quienes no se hayan decidido a utilizar los portafolios, anexarán los registros en los que llevaron el seguimiento de los alumnos. Se deberá buscar la forma más adecuada para presentar los datos que sirvan de evidencia sobre los logros alcanzados por los estudiantes.

9) Recomendaciones del docente. En este apartado el docente hará una serie de recomendaciones destinadas a los padres de familia y a los maestros que se

harán cargo de la formación posterior del niño, sobre aquellos aspectos que deberán retomar en procesos de formación del estudiante, sus potencialidades, los aspectos que se le facilitan y los que se le dificultan en el proceso de aprendizaje, y los aspectos de su personalidad que facilitan o dificultan los procesos de enseñanza (la tenacidad, afabilidad, irascibilidad, pasión para el trabajo, indiferencia, arrogancia, etcétera).

Cómo dar a conocer el informe a los padres de familia

Este informe se entrega a los padres de familia en una reunión organizada exclusivamente con ese fin. Para ello, la reunión deberá ajustarse a las posibilidades que los padres tengan de asistir, a fin de contar con la presencia del mayor número posible.

A cada padre se le entregará el informe de su hijo, se le dará una explicación y se procederá a su lectura, primero grupal (del punto 1 al 6) y de forma individual (del punto 7 al 9). Se dejará un tiempo para preguntas y respuestas, con el fin de aclarar todas las dudas.

Esta propuesta se dio a conocer en reunión general de zona, y no hubo resistencias inmediatas; sólo dos educadoras pidieron que los puntos del 1 al 6 se expusieran en un rotafolio, sin necesidad de dárselo a los padres de familia; sin embargo, se les aclaró que ése era el propósito, que los padres se llevaran la información por escrito para que contextualizaran el desempeño de su hijo(a) en relación con las características del grupo escolar y los procesos organizados para la enseñanza.

Los resultados

Las expectativas iniciales fueron rebasadas con los resultados obtenidos. El propósito de presentar a los padres de familia un informe organizado de manera coherente, donde el aspecto técnico se cuidara pero a la vez garantizara su comprensión, se cumplió satisfactoriamente. Del mismo modo se lograron otros efectos que vale la pena destacar.

Algunas educadoras hicieron invitaciones muy formales a los padres de familia y generaron mucho interés en torno a la reunión. Los preparativos y el ambiente previo hicieron que muchos padres se organizaran para solicitar permiso en sus respectivos empleos a fin de estar presentes en la reunión.

Por ejemplo: la profesora María Elena Venegas organizó la reunión valiéndose de los adelantos en los medios de la tecnología; en la computadora de su casa elaboró todos los cuadros y rentó un cañón para proyectar el informe. Organizó la reunión en el aula de usos múltiples y la ambientó con un decorado hecho por los niños en el último de los proyectos trabajados; montó una exposición de fotografías con las actividades realizadas en el grupo durante el ciclo escolar; colocó una

mesa y pidió prestada la cafetera para ofrecer café y galletas a los asistentes y puso música ambiental. Los puntos comunes los presentó en *PowerPoint* y la lectura individual fue guiada por ella, contestando todas las interrogantes que hacían los padres de familia.

Los asistentes quedaron encantados, muy satisfechos con el informe presentado por la educadora, quien trabajó por dos años seguidos con ese grupo. Los padres de una niña le reiteraron su agradecimiento por las atenciones y avances logrados por su hija que presentaba síndrome de Dawn; estaban contentos con el portafolio de evaluación que contenía con las evidencias de sus aprendizajes alcanzados, el cual mostrarían a la maestra de primero en la única escuela primaria que se atrevió a darle cabida a la niña, después de una serie de rechazos en otras escuelas oficiales.

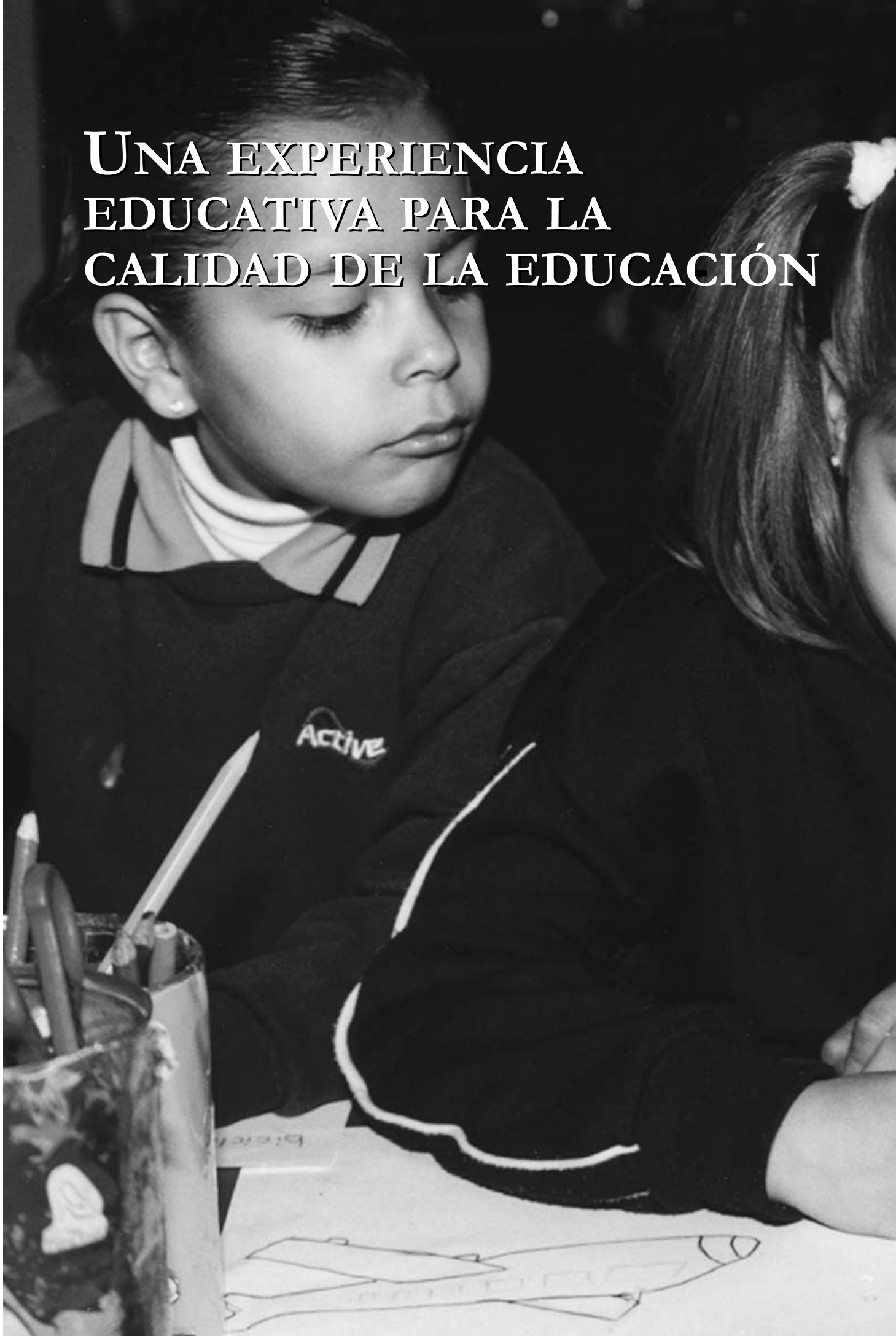
Al igual que María Elena, otras educadoras hicieron suya la innovación y le dieron operatividad a partir de su propio estilo de trabajo, adaptando lo que les servía y renovando o desechando lo que no se adecuaba a sus requerimientos. Todos los planteles acogieron la propuesta; los resultados preliminares han sido favorables, aunque no logramos evaluarla porque todos (docentes y directivos) estaban muy saturados de compromisos administrativos y técnicos con el cierre del ciclo escolar.

Ésta es la experiencia que queremos socializar en esta ocasión. Damos cuenta de un proceso que no ha sido fácil, pero que ha evolucionado a partir de la reflexión que sobre las prácticas educativas realizamos, y de la búsqueda de estrategias a la medida de nuestras propias condiciones y características. Hace falta la evaluación final en el consejo técnico de zona para determinar las debilidades y fortalezas de la estrategia empleada este año y las adecuaciones que le haremos para el siguiente.

Referencias

- Chadwick, C. y N. Rivera (1991). *Evaluación formativa para el docente*. México: Paidós.
- Diker, G. y F. Terigi (1997). *La formación de maestros y profesores: hoja de ruta*. Argentina: Paidós.
- Flores, R. (2001). *Evaluación pedagógica y cognición*. Colombia: McGraw Hill.
- Mare, M. (2001). *Proyecto: una forma de trabajo en el aula*. En: Carozzi R., M. (comp.) (2001). *Proyectos integrados en la educación general básica*. Argentina: Paidós.
- Martin-Kniep, G. (2001). *Portafolios del desempeño de maestros, profesores y directores. La sabiduría de la práctica*. Argentina: Paidós.

UNA EXPERIENCIA EDUCATIVA PARA LA CALIDAD DE LA EDUCACIÓN





María del Carmen MORENO CASTILLO

Licenciada en Educación Preescolar por
la Escuela Normal del Estado de Sonora.

Educadora en el Jardín de Niños
“Estefanía Castañeda” de Hermosillo.

UNA EXPERIENCIA EDUCATIVA PARA LA CALIDAD DE LA EDUCACIÓN

MARÍA DEL CARMEN MORENO CASTILLO

Desde hace ya mucho tiempo tenía la inquietud de hacer un escrito que me ayudara con mi labor docente frente al grupo, así como mejorar la calidad de los documentos que me corresponde elaborar para lograr un co-nocimiento suficiente de los niños a mi cargo, en lo que respecta a sus conocimientos previos al ingreso al jardín. Desde siempre se me ha dificultado llenar de manera objetiva, secuenciada y bien hecha el cuaderno de observaciones.

A lo largo de mi carrera, he podido darme cuenta de que el cuaderno de observaciones es el talón de Aquiles de cualquier educadora, ya sea porque no le ponemos la atención suficiente, porque no sabemos redactar, porque es difícil llevar una secuencia sin saber bien a bien qué tanto y qué hay que escribir.

En 1995 se solicitó al personal de la Zona V que hiciéramos una propuesta novedosa sobre nuestro trabajo; así, me di a la tarea de realizar un formato, que en esa ocasión dejé inconcluso. De ahí nació este documento, del interés de participar en la convocatoria, de los comentarios escuchados sobre lo difícil que era entregar un cuaderno de observaciones con calidad, pero sobre todo, de la impotencia de sentir que entregaba algo incompleto a sabiendas de que podía ser mejor.

Todo quedó como suspendido en el aire, porque nadie tomaría en consideración un trabajo entregado fuera de tiempo; al parecer, en cuestión de educación, no vale tanto lo que presentes sino cuándo lo hagas. Pues bien, seguía atenta a mi trabajo diario en el salón, a los grandes avances que mostraban los niños, tratando de hacer las observaciones y los registros pertinentes en el perfil grupal de 15 aspectos que venían en el proyecto anual, el cual, a mi parecer, no tomaba en cuenta la individualidad en los avances de los niños. Realmente sentía que podía haber mejores opciones.

Durante mis años de servicio he asistido a cursos, reuniones técnicas, pláticas, conferencias, y ponía en práctica las sugerencias recibidas; no comprendía por qué si todo mejoraba, los documentos oficiales no podían cambiar un poco. Todos los años aplicaba lo que había aprendido y trataba de plantearme los propósitos adecuados para lograr el avance del grupo. Cada año traía nuevos retos, nuevos aprendizajes y, por supuesto, un nuevo grupo escolar, por tanto, las estrategias y actividades debían ser diferentes.

En el año 2000 llegó al jardín la maestra Socorrito López de la USAER 13. Ella trajo un nuevo perfil con 21 aspectos, más adecuado para la evaluación de los niños con los que se trabajaba. Me parecía que ese formato estaba mucho mejor que el anterior, aunque había cosas con las que no estaba de acuerdo; eso me motivó a sacar otra vez aquellas hojas que tenía guardadas. Aun así, no me animé a terminarlo, ¿para qué, si ya se había modificado y mejorado la evaluación del perfil grupal? Pero seguían mis problemas con el cuaderno de observaciones.

En el año 2001, la maestra Socorrito implementó una forma novedosa de trabajar con los niños en edad preescolar: los grupos colaborativos, la cual consiste en trabajar todas las actividades durante tres semanas intensivas de manera colaborativa, es decir, en equipos, y después enlazarlas con otro tipo de trabajos. Gracias a esto pude ver nuevas reacciones en los niños, nuevas maneras de pensar y de actuar; se nos facilitó la detección de alumnos con bajo y alto nivel de desarrollo, así como problemas de conducta, de atención, bajo rendimiento, etcétera;¹ gracias a ello pudimos encaminar a nuestro jardín a un mejor nivel educativo, contando siempre con el apoyo de la inspectora, la directora, la asesora técnica y el grupo de apoyo de la USAER 13. Sin embargo, el cuaderno de observaciones seguía igual.

¹En preescolar manejamos los niveles de desarrollo en base a tres momentos. Si los niños salen en el primer momento se entiende que este niño tuvo poca estimulación en el área marcada por lo que se dice “salió con un bajo nivel de desarrollo”, pudiendo alcanzar con el tiempo y mayor estimulación los niveles subsecuentes. Si por el contrario se marcan en el tercer momento, se dice que “salió con alto nivel de desarrollo”. Lo anterior tiene mucho que ver con los conocimientos adquiridos en el ambiente informal de la familia (anterior al jardín de niños), o con los problemas que se pueden detectar en los niños que interfieren en la calidad de sus aprendizajes como podrían ser: bajo rendimiento escolar, sordera, atención dispersa, problemas de lenguaje o de visión, etc. que son casos que se deben atender en la USAER y/o canalizarlos con especialistas, haciendo entretanto adaptaciones a propósitos y actividades para lograr su avance. También se pueden dar casos de niños sobresalientes “con un alto nivel de desarrollo” que sobrepasa los tres momentos observados en el perfil en cualquiera de sus aspectos y que también requieran de la adaptación de propósitos y actividades.

El año pasado llegaron normalistas a cinco de los seis grupos del jardín; ellas trajeron otra modalidad de trabajo: los talleres, que se aplicaron en todo el jardín, escogiendo a los niños de acuerdo con su preferencia. Este trabajo nos llamó la atención.

Este año me tocó ser maestra tutora de Lucero Romo Teros, quien nos propuso nuevamente llevar los talleres. En junta del colegiado se decidió que todo el personal educativo (incluyendo a la maestra Socorrito de la USAER y a la directora) trabajaría y se haría cargo de un taller diferente. Se acordó manejarlo de acuerdo con las necesidades de desarrollo de los niños. Los talleres se impartirían con base en propósitos bien definidos que ayudarían a los niños a acceder a nuevos conocimientos, lleván-dolos de lo más fácil a lo más complicado. Yo me hice cargo del taller de matemáticas junto con la maestra Socorrito y la maestra Lucero. Este tiempo fue enriquecedor ya que tuve nuevas oportunidades de observar, experimentar, aprender, innovar, estructurar estrategias novedosas, ver cambios y adaptaciones en los niños y maestras. ¡Fue en verdad estupendo!

Gracias a esta hermosa experiencia decidimos retomar el trabajo de talleres en el siguiente ciclo escolar con un mayor compromiso de nuestra parte. El cuaderno de observaciones seguía igual aunque el perfil había tenido un cambio drástico en la evaluación de los grupos.

Hace poco se me preguntó, en una reunión de mi zona escolar, qué me parecía el perfil que llevamos como registro de evaluación y en qué no estaba de acuerdo. Hice algunos comentarios y propuse ciertos cambios de los que sólo se aceptó uno. Se me dijo varias veces que Piaget esto, que la teoría de Piaget lo otro y (aunque estoy de acuerdo con la teoría) yo me pregunto: ¿por qué a Piaget sí le contó su experiencia y la nuestra, que es mucha, parece no valer?, ¿realmente estamos trabajando con los mismos tipos de niños con los que trabajó él hace ya tantas décadas?, ¿no ha habido cambios en ellos ni en nuestro trabajo?, ¿no podemos hacer mejoras y aportaciones propias con lo que observamos durante 200 días al año con un grupo de 30 niños y durante tantos años de servicio? Todos los grupos son diferentes, a todos les enseñamos y con todos aprendemos, nunca es nada igual en esta profesión. Había que esperar, y esperé.

Mi oportunidad llegó cuando en nuestra zona se solicitaron trabajos innovadores para evaluar a los niños de manera rápida, descriptiva y entendible para nosotros y para los padres de familia.

En unos días terminé de escribir y mejorar el trabajo guardado durante siete años; lo hice con más conocimientos, experiencias y observaciones acumulados. Estaba mejor, y lo sabía, pero era muy extenso. Me sentí feliz porque era mi

oportunidad de que se aceptara, aunque sólo fuera en mi grupo. Después le comenté a la inspectora que si me daba la oportunidad de utilizarlo, y que si lo podía aceptar en lugar del cuaderno de observaciones, evaluación inicial individual y evaluación final individual. Y así fue, lo aceptó de inmediato. Un día después le enseñé el perfil grupal, que se evaluaría con base en el cuadernillo de observaciones. También lo aceptó.

Así pues, en una junta del personal sobre el probable ingreso de nuestro jardín al Programa Escuelas de Calidad (PEC), se tomó el acuerdo de llevar el cuadernillo y perfil grupal que aquí presento como apoyo para lograr acercarnos a una educación de calidad.

Cuadernillo de observaciones individual

(Guía de evaluación de los niveles de desarrollo del niño(a) preescolar)

Realizado por: _____

Jardín de Niños: _____

Clave: _____

Dirección: _____

Ciclo escolar: _____ Grado: _____ Grupo: _____

Nombre del niño: _____

Elaborado por María del Carmen Moreno Castillo
Analizado y aceptado por el Consejo Técnico del Jardín de Niños
“Estefanía Castañeda”

Fundamentación

Este documento es un inventario de indicadores de los procesos por los que pasan los niños, y nos ayuda a saber cómo avanzan poco a poco en sus conocimientos y su capacidad de relacionarlos en cualquier problemática que se les presente en su vida.

Si se parte de la idea de que los conocimientos adquiridos se cimientan en conocimientos previos, y que éstos a su vez serán base para conocimientos futuros, es fácil entender la secuencia de los contenidos de cada aspecto observado en el cuadernillo.

Se presenta de manera conjunta una serie de actividades a realizar dentro y fuera del jardín, con el propósito de conocer las habilidades y destrezas adquiridas por los alumnos; esto nos ayudará a modificar estrategias y variar actividades de manera continua y apropiada, y serán de utilidad para mejorar los aprendizajes significativos en los niños preescolares. De igual manera, se hace referencia a la detección probable de problemas físicos y de salud en los niños, con lo que se pretende dar seguimiento a los casos especiales que se presentan, pero de ninguna manera asumiendo la responsabilidad del personal especializado. Este documento pretende facilitar la integración educativa y mejorar la calidad de la educación en el nivel preescolar.

Por último, se hace la aclaración de que este documento está fundamentado en los conocimientos adquiridos en diferentes cursos, trabajos conjuntos con la USAER y su perfil grupal, reuniones técnicas, consultas bibliográficas, pero, principalmente en las observaciones y actividades realizadas durante 14 años de servicio ininterrumpido frente a grupos de preescolar.

Nota: las observaciones del cuadernillo se marcan en el aspecto y nivel correspondiente con una palomita. En caso de que el niño acceda al siguiente nivel, se marcará sin borrar o alterar la observación anterior.

Dimensión afectiva

Identidad personal:

Nota: cerciorarse de que los datos que el niño les dé sean reales antes de marcarlos.

• () Desconoce datos personales o familiares.

¹ () Conoce datos básicos de identificación familiar:

Nombre propio	Edad	Nombre papá	Nombre mamá	No. hermanos

- () Conoce datos precisos de identificación personal y familiar:

Dirección	Teléfono	Jardín	Maestra	Trabajo papá	Trabajo mamá

Expresión de afectos:

- () No muestra sus sentimientos dentro del grupo escolar.
- () No controla sus impulsos emotivos y se deja llevar por sus sentimientos.
- ¹ () Presenta mayor control de sentimientos dentro de un contorno de confianza para él.
- () Es capaz de controlar sus sentimientos y expresarse adecuadamente en control de las situaciones que se le presentan.

Autonomía:

- () Se muestra dependiente en todo momento y situación.
- ¹ () Es selectivo al realizar actividades (dependiendo del momento y sus intereses).
- () Trabaja de manera autónoma no importando de qué actividad o situación se trate, aportando sus conocimientos y habilidades.

Dimensión social

Trabajo colaborativo (cooperación y participación):

- () Se rehúsa a trabajar o se muestra dependiente de lo que hacen los demás (no logra adaptarse).
- ¹ () Es capaz de realizar pequeñas actividades, muestra mayor integración y menos dependencia, se presta a cooperar cuando se le solicita.
- () Cooperar y participa activamente en el trabajo, aportando ideas o ayudando en lo que se necesita para lograr un fin común (se siente bien en cualquier equipo).

Formas de trabajo que conoce:

Individual	Pares	Equipo	Grupal

Pertenencia al grupo:

- () Se muestra desinteresado por relacionarse con los demás.
- ¹ () Es capaz de relacionarse en grupos reducidos que atiendan sus

necesidades de convivencia.

- () Puede integrarse a cualquier grupo mostrando sus capacidades de relaciones sociales que le ayuden a solucionar problemas o conflictos.

Conductas y valores:

- () Desinteresado por cumplir tareas, deberes y responsabilidades. No muestra interés por atender conductas apropiadas de convivencia social (valores).
- ¹ () Necesita motivación para cumplir con tareas, deberes y responsabilidades. Se muestra más estimulado a cumplir con conductas apropiadas de convivencia social.
- () Se interesa por cumplir de manera autónoma con sus tareas, deberes y responsabilidades. Presenta conductas apropiadas de convivencia social en cualquier momento y situación.

Costumbres y tradiciones (escuela, familia y comunidad):

Concentrado semanal (Fecha: _____)

Participación de los padres	L	M	M	J	V	S	D	
Tareas								
Juntas escolares								
Actividades de apoyo especial								
Festejos y festividades								
Manejo de valores en casa								

Lista de valores observados en el jardín	Lista de valores observados en casa

Tiempos de calidad familiar	L	M	M	J	V	S	D	
Diversiones								
Deberes y responsabilidades								
Festejos								
Vacaciones								

Acostumbra jugar con:

Juegos	L	M	M	J	V	S	D	
Solo								
Amigos								
Familia								

Acostumbra jugar en:

Lugar	L	M	M	J	V	S	D	
Casa propia								
Casa amigos								
Calle								
Parque								

Dimensión intelectual

Expresión gráfico-plástica:

- () Puede o no trabajar con cualquier material o técnica que se le presente, pero sin mostrar un fin determinado que no sea el simple juego; sus trabajos necesitan de su interpretación.
- ¹ () Ya se anima a realizar trabajos tratando de utilizar de manera creativa la técnica y el material que se le muestra, los trabajos no necesitan su interpretación, aunque aún son toscos.
- () Es capaz de trabajar con cualquier material o técnica, con propósito y creatividad definida, por lo que no necesita de interpretación personal.

Coloreado:

- () Coloreado escaso o total, se sale del contorno y maneja un color sin dirección.
- ¹ () Coloreado escaso o total, tratando de no salirse del contorno; maneja más de dos colores pero aún no hay dirección.
- () Coloreado total con dirección, se ubica perfectamente en los contornos y maneja colores de acuerdo con sus gustos, conocimientos y necesidades.

Dibujo:

- () No hay representación observable.
- ¹ () Representación grosso modo, no existen detalles o son escasos.
- () Representación detallada y con variedad de elementos.

El niño(a) es capaz de:

- () Colorear
- () Bolear
- () Rasgar
- () Puntear
- () Delinear
- () Ensartar
- () Recortar

Recortado:

- () Recto
- () Quebrado
- () Curvas
- () Detallado grueso
- () Detallado fino

Creatividad:

- () Se muestra desinteresado por solucionar problemas que se le presenten.
- ¹ () Se apropia del conocimiento y capacidades de los demás adaptándolos para solucionar sus problemas.
- () Se interesa por aportar sus ideas y conocimientos para solucionar sus problemas.

Apropiación del aspecto físico de los elementos por medio de los sentidos

Colores													
Identifica													
Nombra													
Uso correcto													

Formas	Triángulo	Círculo	Cuadrado	Rectángulo	Rombo	Trapecio
Identifica						
Nombra						
Uso correcto						

Tamaño	Chico	Mediano	Grande	Textura	Liso	Áspero	Blando	Duro
Tapas				Tela				
Palos				Lija				
Botes				Madera				
Crayolas				Globo				
Lápices				Esponja				
Hojas				Cartón				

Sonidos	Fuerte	Débil	Diferencia	Sabores	Salado	Dulce	Ácido	Enchiloso	Amargo
Avión				Dulces					
Río				Sal					
Pato				Miel					
Tren				Limón					
Flauta				Salsa					
Claxon				Café					

Olores	Inoloro	Mal olor	Buen olor
Basura			
Comida			
Agua			
Perfumes			

Seriación:

- () Sólo le interesa jugar con el material, puede o no escoger uno grande y uno pequeño.
- ¹ () Forma parejas y/o tríos acomodándolos de manera creciente o decreciente, puede introducir más elementos comparándolos con los que ya tiene (ensayo-error).
- () Forma la serie completa de manera creciente o decreciente ubicando los elementos correctamente (maneja transitividad y reciprocidad).

Nota: los niveles anteriores se pueden trabajar no sólo con tamaños sino también con grosores, volúmenes, anchuras, longitudes.

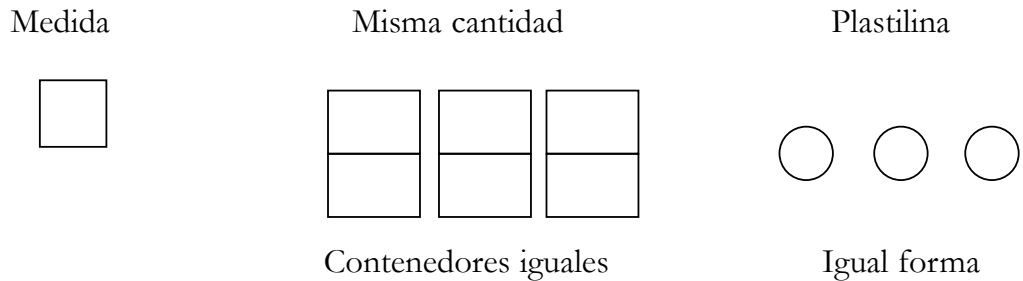
Clasificación:

- () Sólo le interesa jugar con el material.
- ¹ () Presta más atención a semejanzas y diferencias haciendo relación entre los elementos para agruparlos, tomando en cuenta algunos criterios: color, forma, grosor, etcétera.
- () Establece relaciones de inclusión, reconoce conjuntos como el todo y los subconjuntos como las partes. Acepta que hay más elementos en el conjunto que en los subconjuntos.

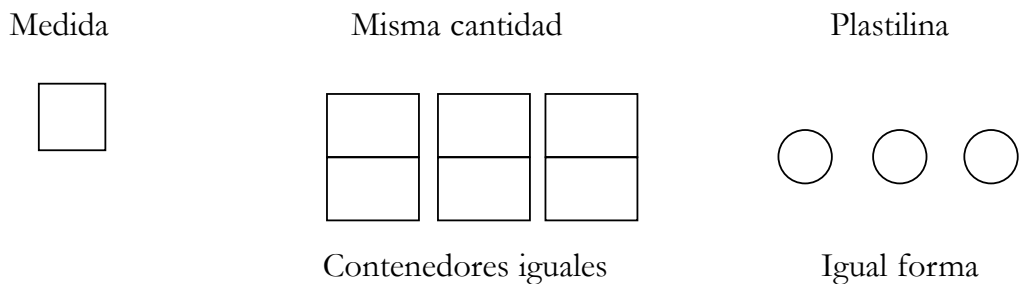
Conservación de la cantidad (volumen):

- () Se le dificulta saber cuál contenedor tiene más o menos cantidad

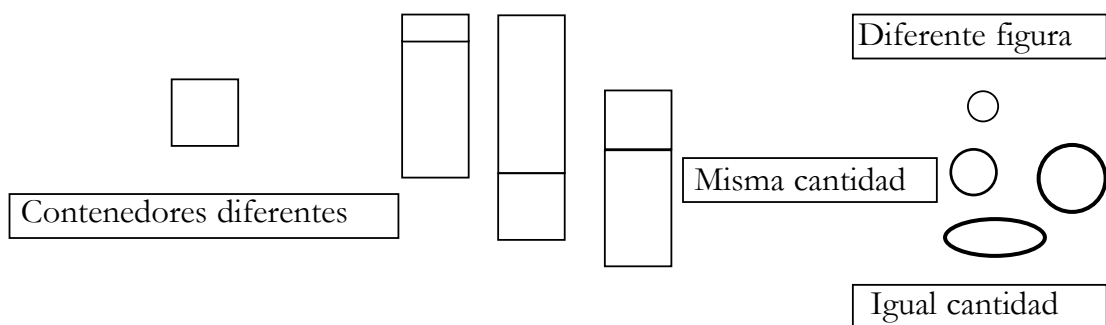
de líquido, aunque observe que se usa la misma medida e iguales contenedores. No sabe dónde hay más o menos plastilina, aunque tenga la misma forma y cantidad (no existe noción de cantidad).



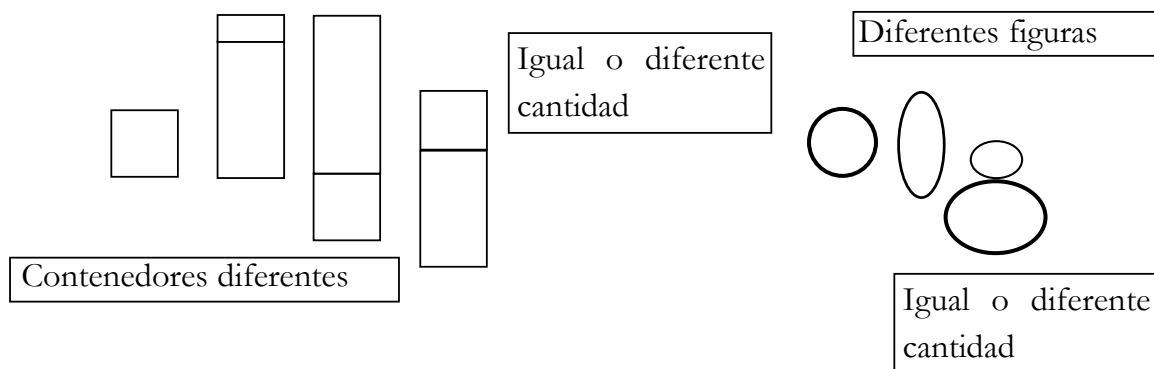
- () Sabe que existe igual cantidad de líquido si se usa la misma medida y los mismos contenedores. Cree que las cantidades de plastilina son las mismas si se usa la misma medida y se realizan las mismas figuras.



- () Se le dificulta saber que hay igual cantidad de líquido si se depositan en contenedores diferentes. También se le dificulta saber si hay igual cantidad de plastilina si se le varían sus formas (se deja llevar por las proporciones de los contenedores y las figuras finales de plastilina).



- () No se le dificulta saber dónde hay más, menos o igual cantidad, ya que sabe contar y observa igualdad de proporciones en medidas aunque el material se deposite en diferentes contenedores y/o se hagan diferentes representaciones en el manejo de la plastilina.



Conservación de la cantidad (peso):

- () Desconoce el criterio de peso, se le facilita hacer relación con volumen; ejemplo, más lleno-más pesado, etcétera.
- ¹ () Ya se da cuenta de que todas las cosas tienen peso y desarrolla sus hipótesis con base en el ensayo-error, sopesando con sus manos.
- () Es capaz de hacer aproximaciones acertadas por medio de la manipulación y la observación directa, utilizando más el aspecto racional de sus conocimientos previos.

Conservación del número:

Conservación del número	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15
Identifica															
Nombra															
Uso correcto															

Maneja conceptos:

Muchos Pocos Más Menos Tantos como Igual que
 () () () () () ()

Maneja:	Sumas	Restas	Problemas de conteo	Proporciones
Del 1 al 3				
Del 1 al 5				
Del 6 al ...				

Conservación de la cantidad del número:

- () Maneja conceptos más-menos, pocos-muchos.
- ¹ () Contabiliza hasta cinco elementos, existe orden e inclusión jerárquica.
- () Contabiliza diez o más elementos con orden e inclusión jerárquica.

Noción del número:

- () Utiliza representaciones gráficas no convencionales del número.
- ¹ () Utiliza representaciones gráficas convencionales del número sin respetar nombre, ubicación ni posición (sabe que son los números, pero los escribe mal).
- () Identifica y maneja la representación convencional del signo numérico y es capaz de relacionarlo con la cantidad de elementos que representa.

Lenguaje oral (pronunciación):

- () Existen problemas de articulación por falta de estimulación adecuada en casa.
- ¹ () Existen problemas de articulación por problemas físicos (frenillo, labio leporino, paladar hendido, sordera, etcétera) o emocionales graves (tartamudez, mutismo selectivo, etcétera).
- ¹ () Existen problemas de articulación por necesidad madurativa en la pronunciación (le es difícil pronunciar: “r”, “mb”, “lm”, etcétera).
- ¹ () Su comunicación es reducida pero se da a entender.
- () No existen problemas de articulación en el aspecto oral y es capaz de entablar una conversación coherente.

Lenguaje oral (social):

- () Pueden existir o no problemas para comunicarse (problemas físicos o de articulación), lo que los hace manejar señas o ser selectivos al momento de comunicarse y rehusarse a hacerlo.
- () No es capaz de entablar una conversación razonada
- ¹ () Pueden existir o no problemas para comunicarse (problemas físicos o de articulación), pero es capaz de darse a entender y no se siente diferente a los demás (alta autoestima).
- ¹ () Su comunicación es reducida pero se da a entender.
- () Es capaz de sostener una conversación coherente de cualquier tema. Entabla diálogos tomando en cuenta el punto de vista del interlocutor y el suyo.

Usos del lenguaje:

Utiliza el lenguaje en actividades como:

- () Diálogos () Cuentos () Relatos
- () Descripciones () Exposiciones () Preguntas y respuestas
- () Absurdos y argumentación

Expresión oral (apoyado en imágenes):

- () Enumerativo: menciona nombres de elementos sobresalientes.
- ¹ () Descriptivo: menciona nombres de algunos elementos y aspectos visibles de acción.
- () Narrativo: establece una relación coherente entre los elementos y los aspectos de acción visibles, relacionándolos con sucesos probables, formando así una secuencia lógica de acontecimientos.

Lenguaje escrito (interpretación de textos “lectura”):

- () “Lee” lo mismo dibujos que letras (no hay discriminación de utilidad).
- ¹ () Es capaz de reconocer dónde se lee llevando a cabo actitudes de lectura básica; hace mención de algunos sucesos del texto.
- ¹ () Es capaz de reconocer dónde se lee llevando a cabo actitudes de lectura básica, logra mencionar gran cantidad de sucesos “leyendo” gran parte del texto.
- () Es capaz de leer textos.

Lenguaje escrito (escritura):

- () Etapa presilábica: el niño(a) se puede o no sentir inseguro al escribir, mostrando una serie de hipótesis que van desde el dibujo hasta las grafías o signos escritos de manera indiscriminada.
- ¹ () Etapa silábica: el niño(a) relaciona y hace corresponder el sonido de las palabras que le dictan, escribiendo por lo general una letra por sílaba dictada; sabe que la escritura tiene una finalidad, y a veces es capaz de reproducir lo que le dictan mientras “escribe”.
- () Etapa silábica alfabética: el niño(a) reconoce algunas letras y sus sonidos, por lo que escribe haciendo corresponder sílabas de una palabra dictada a una letra, seguida de las letras que realmente conoce; ejemplo:

Tapete: _ ape _ e

Rinoceronte: Ri_ocero_ _e)

- () Etapa Alfabética: El niño(a) conoce y hace corresponder las letras en las palabras que escucha, pero sin respetar aún la reglas ortográficas; ejemplo:

Rinoceronte: Rinoseronte

Vaca: Baca

Casita: Ksita

Brazo: Braso

Dimensión física

Integración del esquema corporal:

- () Conoce pocas partes de su cuerpo y hay poca coordinación.
Dibuja de una a cuatro partes de su cuerpo.
- ¹ () Conoce la mayor parte de su cuerpo y es capaz de coordinar mejor sus movimientos gruesos y finos. Agrega algunos detalles a su representación gráfica del cuerpo.
- () Conoce la totalidad de su cuerpo así como sus funciones, y es capaz de coordinar sus movimientos gruesos y finos. Realiza representación gráfica total del cuerpo con detalles que diferencian a hombre y mujer.

Relaciones temporales:

- () Expresa sus vivencias sin determinar el tiempo.
- ¹ () Expresa sus vivencias tratando de adaptar los tiempos a sus conocimientos (tiene sus propias hipótesis).
- () Es capaz de expresar sus vivencias utilizando los tiempos de manera coherente, dándole un significado secuenciado a los acontecimientos.

Relaciones espaciales:

- () No es capaz de ubicarse correctamente en los espacios que le soliciten.
- ¹ () Ubica objetos y personas atendiendo algunos conceptos espaciales que se le solicitan.
- () Sitúa objetos y personas atendiendo la ubicación que le solicitan, incluye derecha-izquierda.

Espaciales:

(Se ubica correctamente)

() Adelante

() Atrás

Temporales:

(Maneja términos correctos)

() Día

() Noche

Destrezas:

(Actividades que realiza)

() Camina

() Corre

- | | | |
|------------------------------------|--|-------------------------------------|
| <input type="checkbox"/> Arriba | <input type="checkbox"/> Hace mucho | <input type="checkbox"/> Gatea |
| <input type="checkbox"/> Abajo | <input type="checkbox"/> Hace poco | <input type="checkbox"/> Rueda |
| <input type="checkbox"/> Dentro | <input type="checkbox"/> Fin de semana | <input type="checkbox"/> Repta |
| <input type="checkbox"/> Fuera | <input type="checkbox"/> L, M, M, J, V | <input type="checkbox"/> Brinca |
| <input type="checkbox"/> Rápido | <input type="checkbox"/> Ayer | <input type="checkbox"/> Salta |
| <input type="checkbox"/> Lento | <input type="checkbox"/> Hoy | <input type="checkbox"/> Lanza |
| <input type="checkbox"/> Cerca | <input type="checkbox"/> Mañana | <input type="checkbox"/> Cacha |
| <input type="checkbox"/> Lejos | <input type="checkbox"/> Estaciones | <input type="checkbox"/> Encesta |
| <input type="checkbox"/> Desde | <input type="checkbox"/> Mes | <input type="checkbox"/> Equilibrio |
| <input type="checkbox"/> Hacia | | |
| <input type="checkbox"/> Hasta | | |
| <input type="checkbox"/> Alrededor | | |
| <input type="checkbox"/> A través | | |
| <input type="checkbox"/> Izquierda | | |
| <input type="checkbox"/> Derecha | | |

Salud infantil

Nota: con base en los aspectos observados en el apartado que hace referencia a la apropiación del aspecto físico de los elementos por medio de los sentidos, detectar probables problemas en ellos y llenar, en su caso, el recuadro de observaciones anexo.

Oído

- Sordera
 Hipoacusia
 Otros.

Olfato

- Sinusitis
 Tabique desviado
 Otros

Vista

- Ceguera
 Daltonismo
 Otros

Gusto

- Hipersensibilidad
 Hiposensibilidad

Tacto

- Hipersensibilidad
 Hiposensibilidad

Alimentación

- Desnutrición
 Obesidad

Problemas físicos

Malformaciones

Problemas psicológicos

Problemas Específicos:

Nombre del niño(a): _____

Dimensión: _____ Aspecto: _____

Problema: _____

Adaptación: _____

Apoyo:

USAER	Especialista	Maestra	Tiempo extra	Amigos J.N.	Familia

Observaciones: _____

Anexo

Participación en: tareas, juntas escolares, actividades de apoyo especial, festejos y festividades, manejo de valores en casa y en el jardín.

Concentrado de: _____

Observación: _____

Fecha: _____

No. Lista																				
1																				
2																				
3																				
4																				
5																				
6																				
7																				
8																				
9																				
10																				
11																				
12																				
13																				
14																				
15																				
16																				
17																				
...																				

Perfil grupal

		DIMENSIÓN		•	-	/	.	,	~		=	>	<	%	@	#	^	*	~		=	>	<	%	@	#	^	*										
		CONSERVACIÓN	DE LA CANTIDAD (VOLUMEN)																																			
<i>DIMENSIÓN AFECTIVA</i>	IDENTIDAD PERSONAL	•	-	/	.	,	~		=	>	<	%	@	#	^	*	~		=	>	<	%	@	#	^	*	~		=	>	<	%	@	#	^	*		
	EXPRESIÓN DE AFECTOS	•	-	/	.	,	~		=	>	<	%	@	#	^	*	~		=	>	<	%	@	#	^	*	~		=	>	<	%	@	#	^	*		
	AUTONOMÍA	•	-	/	.	,	~		=	>	<	%	@	#	^	*	~		=	>	<	%	@	#	^	*	~		=	>	<	%	@	#	^	*		
	<i>DIMENSIÓN SOCIAL</i>			•	-	/	.	,	~		=	>	<	%	@	#	^	*	~		=	>	<	%	@	#	^	*	~		=	>	<	%	@	#	^	*
	TRABAJO COLABORATIVO	•	-	/	.	,	~		=	>	<	%	@	#	^	*	~		=	>	<	%	@	#	^	*	~		=	>	<	%	@	#	^	*		
	PERTENENCIA AL GRUPO	•	-	/	.	,	~		=	>	<	%	@	#	^	*	~		=	>	<	%	@	#	^	*	~		=	>	<	%	@	#	^	*		
	CONDUCTAS Y VALORES	•	-	/	.	,	~		=	>	<	%	@	#	^	*	~		=	>	<	%	@	#	^	*	~		=	>	<	%	@	#	^	*		
	EXPRESIÓN GRÁFICA PLÁSTICA	•	-	/	.	,	~		=	>	<	%	@	#	^	*	~		=	>	<	%	@	#	^	*	~		=	>	<	%	@	#	^	*		
<i>DIMENSIÓN AFECTIVA</i>	DIBUJO COLOREADO	•	-	/	.	,	~		=	>	<	%	@	#	^	*	~		=	>	<	%	@	#	^	*	~		=	>	<	%	@	#	^	*		
	CREATIVIDAD	•	-	/	.	,	~		=	>	<	%	@	#	^	*	~		=	>	<	%	@	#	^	*	~		=	>	<	%	@	#	^	*		
	SERIACIÓN	•	-	/	.	,	~		=	>	<	%	@	#	^	*	~		=	>	<	%	@	#	^	*	~		=	>	<	%	@	#	^	*		
	CLASIFICACIÓN	•	-	/	.	,	~		=	>	<	%	@	#	^	*	~		=	>	<	%	@	#	^	*	~		=	>	<	%	@	#	^	*		
	CONSERVACIÓN DE LA CANTIDAD (VOLUMEN)	•	-	/	.	,	~		=	>	<	%	@	#	^	*	~		=	>	<	%	@	#	^	*	~		=	>	<	%	@	#	^	*		
	<i>DIMENSIÓN AFECTIVA</i>		•	-	/	.	,	~		=	>	<	%	@	#	^	*	~		=	>	<	%	@	#	^	*	~		=	>	<	%	@	#	^	*	
	<i>DIMENSIÓN SOCIAL</i>		•	-	/	.	,	~		=	>	<	%	@	#	^	*	~		=	>	<	%	@	#	^	*	~		=	>	<	%	@	#	^	*	
	<i>DIMENSIÓN AFECTIVA</i>		•	-	/	.	,	~		=	>	<	%	@	#	^	*	~		=	>	<	%	@	#	^	*	~		=	>	<	%	@	#	^	*	

Perfil grupal

CONCENTRADOS TOTALES	TOTAL	Mayo																			
	TOTAL	Enero																			
	TOTAL	Octubre																			
DIMENSIÓN FÍSICA	RELACIONES ESPACIALES	-	-																		
	RELACIONES TEMPORALES	-	-																		
	CORPORAL	-	-																		
	ESQUEMA DEL INTEGRACION	-	-																		
INTELLECTUAL	ESCRITO (ESCRITURA)	-	-																		
	LENGUAJE	-	-																		
	ESCRITO (LECTURA)	-	-																		
	LENGUAJE	-	-																		
	EN IMÁGENES	-	-																		
	ORAL APOYADA	-	-																		
	EXPREION	-	-																		
	ORAL (SOCIAL)	-	-																		
	LENGUAJE	-	-																		
	ORAL (PRONUNCIACION)	-	-																		
	LENGUAJE	-	-																		
	NÚMERO	-	-																		
NOCIÓN DEL	-	-																			
(NÚMERO)	-	-																			
DE LA CANTIDAD	-	-																			
CONSERVACIÓN	-	-																			
(PESO)	-	-																			
DE LA CANTIDAD	-	-																			
CONSERVACIÓN	-	-																			

Conclusión

El presente es un documento elaborado con la intención de facilitar el trabajo de la educadora; con él se evitará duplicar información, pues tal vez se nos permita llevarlo en lugar de los documentos oficiales siguientes: evaluación inicial, cuaderno de observaciones, evaluación final y concentrado del perfil grupal anual, ya que a mi parecer los abarca de una manera aceptable y pienso que de buen nivel. También creo que esto nos ayudará a trabajar mejor las dimensiones de desarrollo de los niños y buscar la integración total de éstos de una manera dinámica, veraz y divertida para alumnos, padres de familia y personal docente. De esta manera lograremos impartir conocimientos significativos e impactar positivamente en nuestra comunidad, llegando, por qué no, a ser reconocidos como un jardín de niños con empuje y con ganas de lograr una educación de alto nivel: ¡una educación de calidad!

Referencias

- Análisis del proceso de aprendizaje de la lengua escrita de los preescolares. Antología y cuaderno de trabajo* (1997). Programa Estatal de Capacitación, Actualización y Superación del Magisterio. Talleres gráficos de la Secretaría de Educación y Cultura.
- Programa de Educación Preescolar. Cómo trabajar las matemáticas* (2000). México: Fernández Editores.
- Secretaría de Educación Pública. (1993). *Libro de bloques, de juegos y actividades en el desarrollo de los proyectos en el jardín de niños. Programa de Educación Preescolar*. México: Talleres de Grafomagna.
- Secretaría de Educación Pública (1989). *Programa de educación preescolar 1 y 3*. México: Winko.



**ESTILOS PARA APRENDER DE
LOS ALUMNOS DEL SEGUNDO
SEMESTRE DE LA ESCUELA
NORMAL DE EDUCACIÓN
FÍSICA: CICLO 2000-2001**



Jesús Enrique MUNGARRO MATUS

Maestro en Educación por la Universidad del
Noroeste. Docente por asignaturas de la
Escuela Normal de Educación Física “Emilio
Miramontes Nájera” de Hermosillo.

ESTILOS PARA APRENDER DE LOS ALUMNOS DEL SEGUNDO SEMESTRE DE LA ESCUELA NORMAL DE EDUCACIÓN FÍSICA: CICLO 2000-2001

JESÚS ENRIQUE MUNGARRO MATUS

Introducción

Cuando los alumnos ingresan a la Licenciatura en Educación Física generalmente tienen la creencia de que han llegado al lugar que les permitirá desarrollarse como deportistas o como entrenadores deportivos, por lo que piensan que la mayor parte de los contenidos de su carga académica serán prácticos o técnico-deportivos; sin embargo, al ingresar al primer semestre y enfrentarse a la dinámica de la vida escolar, se percatan de que la carrera presenta un amplio contenido teórico que fundamenta su formación, ya que representa el sustento de la *praxis pedagógica* (Torres, 1990).

La carencia de una orientación vocacional adecuada y una elección no razonada de carrera, así como egresar del bachillerato de áreas de estudio distintas a las humanidades o la pedagogía (área físico-matemática, por ejemplo), generan una serie de problemas en el aprendizaje, ya que no permite recurrir a “información vieja” que active los esquemas mentales del estudiante para establecer puentes cognitivos con la nueva información (De Sánchez, 1990); esto da como resultado una serie de deficiencias académicas en los alumnos y, como producto final, problemas de bajo rendimiento y deserción escolar.

Por las anteriores razones, y con la finalidad de minimizar los rezagos que presentan los estudiantes, nos dimos a la tarea de investigar y poner en práctica un modelo que nos permitiera entender los diferentes procesos que utiliza cada sujeto para apropiarse del conocimiento.

Metodología

En este trabajo se dan a conocer los resultados obtenidos en el proyecto “Habilidades y estrategias para aprender en los alumnos de segundo semestre de la Licenciatura en Educación Física”, cuyo objetivo fue explorar las diversas estrategias

empleadas por cada uno de los sujetos de estudio para acceder al objeto de conocimiento, a través del “Inventario de Estilos de Aprendizaje de Kolb”, que constituye uno de los primeros modelos formales para explicar las diversas formas en que aprenden los sujetos, estableciendo dos grandes diferencias: percibir y procesar la información. Este modelo de cuatro dimensiones (dos de percepción y dos de procesamiento de la información), fue diseñado en forma de cruz: la línea vertical se refiere a la percepción de la información mientras que la línea horizontal se refiere al procesamiento de la información. En el punto superior de la línea vertical se situó la experiencia concreta, en la parte inferior se ubicó la conceptualización abstracta. En el extremo izquierdo de la línea horizontal se posicionó la experimentación activa y en el extremo derecho la observación reflexiva (véase anexo 4).

Sujetos

Los participantes de la investigación fueron 16 alumnos del segundo semestre de la Licenciatura en Educación Física, de los cuales nueve pertenecen al sexo masculino y siete al femenino; sus edades oscilan entre los 17 y 25 años. Al revisar sus antecedentes de educación media superior, nos encontramos que 56.8% de la muestra son egresados de bachilleratos tecnológicos (CBTIS, CBTA, CONALEP), mientras que el restante 43.2% proviene de COBACH.

Instrumentos

Con la finalidad de obtener una información fidedigna sobre los procesos que nos interesa abordar, se diseñó un cuestionario de clasificación para aproximarnos a la percepción que tienen los estudiantes sobre sus capacidades para aprender, de sus hábitos de estudio, del tipo de materias que les representan mayor dificultad, así como también se les cuestionó sobre las habilidades que ellos consideraban esenciales para alcanzar mejores resultados académicos (véase anexo 1).

Para complementar esta información se elaboró un cuestionario abierto que se aplicó a los siete docentes que imparten las diferentes materias en el grupo de estudio; dicho instrumento se diseñó con la finalidad de tener una visión objetiva de los maestros acerca de las potencialidades que perciben en sus alumnos, y detectar con ello las áreas de oportunidad de estos últimos (véase anexo 2).

Los datos proporcionados por el Departamento de Control Escolar constituyeron un importante apoyo para graficar los resultados intersemestrales de los sujetos

de estudio. En esta parte del proceso nos dedicamos a confrontar los resultados académicos obtenidos por los sujetos durante el semestre agosto-diciembre de 2001, contra los comentarios de las encuestas aplicadas a los docentes sobre el desempeño de estos estudiantes (véase anexo 3).

Técnicas

Se aplicó el instrumento de evaluación diagnóstica basado en el “Inventario de Estilos de Aprendizaje de Kolb” (adaptado por Valenzuela y Delgado, 2001), en donde el alumno selecciona de entre nueve juegos de cuatro palabras aquellas que mejor caracterizan su estilo de aprendizaje. A partir de este test, el alumno se identificó con uno de los cuatro estilos propuestos para aprender:

1. *Divergentes*: perciben la información a través de la experiencia concreta y la procesan de manera reflexiva. Tienen la habilidad para imaginar gestalt, son emocionales y generalmente se inclinan por el área de humanidades, artes liberales y son fácilmente influenciados por los demás.
2. *Asimiladores*: perciben la información utilizando su experiencia abstracta y la procesan de forma reflexiva: son de naturaleza curiosa, les gusta investigar. Siempre tienen ideas que desarrollar, son teóricos, no les interesa la práctica, tienen metas trazadas y un sistema desarrollado por ellos.
3. *Convergentes*: perciben la información por medio de la experiencia abstracta y pueden procesarla a través de la experimentación activa, deducen aplicaciones prácticas de algunas ideas, les agrada pensar y actuar, se inclinan por el área de ingeniería, se dirigen a metas fijas, tienen un sistema de acción planeado.
4. *Acomodadores*: perciben la información con la experiencia concreta y pueden procesarla participando activamente, son adaptables, intuitivos, se guían por ensayo y error, tienen intereses técnicos y prácticos. Son fácilmente influenciados por los demás.

Este instrumento, además de proporcionar al estudiante un perfil sobre su forma de aprender de manera más eficiente, le hace consciente de sus potencialidades (áreas de oportunidad), propone las estrategias o los medios más adecuados para acceder al objeto del conocimiento, y es una herramienta que permite al docente seguir la secuencia completa del aprendizaje del alumno a través de los cuatro componentes fundamentales: experiencia, reflexión, conceptualización y

experimentación (McCarty, 1986). Con cada uno de ellos o con su adecuada combinación, los maestros están en posibilidades de entrenar a sus alumnos para que desarrollen habilidades y estrategias cognitivas (véase anexo 4).

Resultados

De la encuesta a alumnos

Noventa por ciento de los encuestados manifestó que no estudiaban de manera regular y sólo lo hacían antes de los exámenes; además, mencionaron que carecían de las técnicas adecuadas para hacer una lectura eficaz, y sobre todo que tenían serios problemas para llevar a cabo trabajos de composición de textos. Sólo 10 % mencionó que estudiaba de manera constante y que no le representaba ningún problema realizar trabajos de lectura en forma eficaz, así como estructurar de manera adecuada trabajos de redacción.

De la encuesta a maestros

Cabe mencionar que del total de maestros encuestados, 75% respondió que el desempeño de sus alumnos durante el primer semestre había sido regular, 15% manifestó que los estudiantes se habían desempeñado muy mal, y el restante 10% mencionó un pésimo desempeño por parte de sus alumnos.

Del departamento de control escolar

El reporte indica que la tendencia general del grupo fue mantener calificaciones por abajo de 75 en las materias de alto contenido teórico: Morfología Funcional, Investigación y Métodos Estadísticos, Teoría Pedagógica. Por el contrario, las calificaciones de los mismos estudiantes se dispararon considerablemente en las materias prácticas: Gimnasia, Rítmica Corporal y Béisbol, con un promedio grupal de 90 (véase apéndice 3). De los resultados obtenidos al analizar la encuesta y las calificaciones parciales de las diferentes materias, podemos inferir que un factor determinante para el bajo índice de aprobación en las materias de mayor carga teórica es la carencia de hábitos de estudio en los alumnos, así como la falta de orientación hacia estrategias que les permitan estructurar de manera adecuada los contenidos revisados.

Del inventario de estilos de aprendizaje

En la aplicación del inventario ya mencionado, participaron nueve alumnos del total de 15 que conforman el grupo de segundo semestre de la ENEF; de los

resultados obtenidos en el diagnóstico, tres se ubicaron en el rango de los acomodadores, dos en el rango de divergentes, uno como asimilador y los restantes tres se ubicaron en el estilo de los convergentes.

Propuestas

Como resultado de este estudio, surgen las siguientes propuestas:

1. Autoevaluación del aprendizaje: exponer a los alumnos de manera clara y objetiva los resultados arrojados por las evaluaciones diagnósticas, invitándolos a reflexionar sobre su desempeño académico, además de proponerles participar en un taller para el desarrollo de estrategias y habilidades para aprender, cuyo objetivo será dotarlos de herramientas y recursos cognitivos que les permitan subsanar las carencias que presentan en los rubros de comprensión, análisis y síntesis de textos, también en lo que se refiere a la composición y elaboración de trabajos escritos, así como en el entrenamiento de habilidades expositivas.
 - 1.1. Lectura intencionada: proporcionar a los estudiantes los fundamentos básicos para llevar a cabo la lectura de textos de manera eficaz, mediante el uso de estrategias previas a la lectura, relacionadas con el establecimiento de propósitos para emprender dicha actividad, estrategias durante la lectura para monitorear y supervisar el desarrollo de la actividad y, por último, generar estrategias posteriores a la lectura que posibiliten evaluar los resultados de la acción realizada.
 - 1.1.1. Alumnos tutores: con la finalidad de reforzar el punto anterior, se sugiere incluir actividades grupales en las que, a través del diálogo y dentro de un contexto determinado, los alumnos más avanzados (tutores) entrenen a los que presentan un mayor rezago, para que puedan mejorar sus procesos de comprensión, todo ello por medio de los siguientes puntos: resumir textos, construir preguntas, elaborar predicciones, clarificar su lectura (detectando problemas de comprensión), etcétera.
 - 1.2. Entrenamiento cognitivo: entrenar a los alumnos en la utilización de estrategias cognitivas, como gráficos de recuperación y mapas conceptuales, redes semánticas, etcétera, de tal forma que puedan llevar a cabo de manera eficiente los procesos de búsqueda, recuperación y estructuración de la información, coadyuvando a su aprendizaje significativo.

2. Trabajo colaborativo: a partir de la determinación de estilos de aprendizaje, formar equipos heterogéneos de cuatro personas (los equipos deben incluir un individuo con cada estilo de aprendizaje) y solicitar a los alumnos que en las diferentes materias trabajen de manera colaborativa,¹ para obtener mejores resultados al socializar sus conocimientos.
3. Taller de microenseñanza: los estudiantes desarrollarán habilidades para la expresión oral, presentando pequeños fragmentos de exposiciones previamente planificadas y utilizando los elementos que integran el proceso comunicativo, mismos que serán videograbados para retroalimentar la actividad del estudiante.
4. Comunidad de aprendizaje: compartir en las reuniones de academia de la ENEF los resultados de esta experiencia educativa con los docentes de las diferentes materias.
5. Redes docentes: establecer vínculos con otras instituciones formadoras de docentes que se interesen en llevar a la práctica este tipo de experiencias, que le permitan entender la diversidad de procesos que utilizan sus alumnos en el aula de clase, así como diseñar nuevas estrategias para abordar situaciones específicas.

¹ Las aproximaciones de la psicología cognitiva, sociogenética y sociolingüística se han interesado en el estudio de la dinámica real del salón de clases, en lo que se refiere a las interacciones establecidas entre maestro y alumnos y entre los mismos alumnos; este principio de interacción educativa se refiere a ciertas situaciones en las que los protagonistas actúan de manera simultánea y recíproca con relación a una tarea o algún contenido de aprendizaje, a fin de alcanzar alguna meta educativa. De esta forma intencional en la que intervienen componentes contextuales y comunicativos, se propicia la construcción de un conocimiento colectivo (Coll y Solé, 1990, p.320).

Anexo 1

Centro Pedagógico del Estado de Sonora
Escuela Normal de Educación Física
Encuesta a alumnos

El presente documento tiene la finalidad de explorar la percepción que tienes acerca de tus hábitos de estudio y su repercusión en los resultados académicos que has obtenido en las diferentes materias, razón por la cual te solicitamos que contestes los siguientes puntos de la manera más honesta posible, subrayando el inciso que consideres apropiado.

Semestre___Sexo___ Edad___Bachillerato de origen_____

1. Cuando estudio lo hago en un lugar cerrado y tranquilo
 - a) Siempre
 - b) Muy frecuentemente
 - c) Pocas veces
 - d) Nunca

2. Estudio acompañado por un equipo
 - a) Siempre
 - b) Muy frecuentemente
 - c) Pocas veces
 - d) Nunca

3. Estudio antes de los exámenes
 - a) Siempre
 - b) Muy frecuentemente
 - c) Pocas veces
 - d) Nunca

4. Preparo con tiempo mis trabajos y tareas
 - a) Siempre
 - b) Muy frecuentemente
 - c) Pocas veces
 - d) Nunca

5. Me cuesta trabajo concentrarme en materias que exigen esfuerzo mental
 - a) Siempre
 - b) Muy frecuentemente
 - c) Pocas veces
 - d) Nunca

6. Encuentro interesantes las lecturas de algunas materias
 - a) Siempre
 - b) Muy frecuentemente
 - c) Pocas veces
 - d) Nunca

7. Encuentro fácilmente la parte central de una lectura
 - a) Siempre
 - b) Muy frecuentemente
 - c) Pocas veces
 - d) Nunca

8. Me cuesta trabajo entender algunas palabras de las lecturas
 - a) Siempre
 - b) Muy frecuentemente
 - c) Pocas veces
 - d) Nunca

9. Trato de memorizar las partes importantes de un texto
 - a) Siempre
 - b) Muy frecuentemente
 - c) Pocas veces
 - d) Nunca

10. Utilizo algunos recursos para sacar información de un texto
 - a) Siempre
 - b) Muy frecuentemente
 - c) Pocas veces
 - d) Nunca

11. Uso herramientas para aprender mejor los contenidos del programa

- a) Siempre
- b) Muy frecuentemente
- c) Pocas veces
- d) Nunca

12. Me resulta fácil redactar trabajos escritos (resúmenes, ensayos, proyectos)

- a) Siempre
- b) Muy frecuentemente
- c) Pocas veces
- d) Nunca

13. Preparo mis exposiciones con bastante anticipación

- a) Siempre
- b) Muy frecuentemente
- c) Pocas veces
- d) Nunca

14. Evalúo mi participación y la de mis compañeros

- a) Siempre
- b) Muy frecuentemente
- c) Pocas veces
- d) Nunca

Anexo 2

Centro Pedagógico del Estado de Sonora
Escuela Normal de Educación Física
Encuesta a maestros

La siguiente encuesta es parte de un trabajo de investigación sobre el desempeño de los alumnos del II semestre durante el periodo agosto-diciembre de 2000. Maestro(a), le solicitamos que por favor nos proporcione su punto de vista sobre las siguientes cuestiones de la manera más objetiva posible.

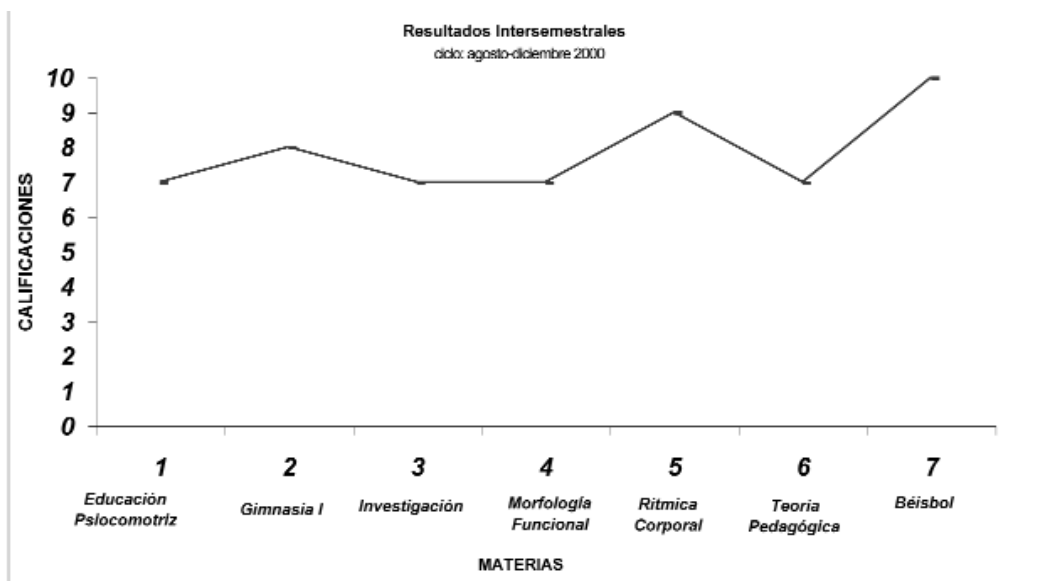
1. ¿Cómo considera que fue el desempeño académico de sus alumnos durante el primer semestre?
2. ¿Qué tipo de habilidades académicas cree usted que poseen sus alumnos al ingresar a esta institución?
3. ¿Cuál considera usted que sea la causa de que sus alumnos tengan un bajo rendimiento académico?
4. ¿Qué dificultades presentan con mayor frecuencia los alumnos en su materia?
5. ¿Qué alternativas de solución propondría para subsanar los problemas que ha detectado en sus alumnos?

Anexo 3

**Centro Pedagógico del Estado de Sonora
Escuela Normal de Educación Física
Resultados Intersemestrales**

No	Nombres	Educ. Psico.	Gimnasia I	Investig. y M. E	Morfolog. Funcional	Rítmica Corporal	Teoría Pedag.	Optativa Béisbol	Prom. Gral.
1		7.0	9.3	6.6	9.3	9.0	5.0	9.0	7.8
2		6.0	7.0	7.0	7.3	9.6	5.0	10	7.4
3		7.7	9.0	8.6	9.6	9.6	9.3	10	9.1
4		7.8	7.0	5.6	5.0	7.0	5.0	9.0	6.6
5		5.6	5.0	5.0	0	5.0	9.6	5.0	5.0
6		7.9	7.3	7.0	5.0	7.3	7.3	8.0	7.1
7		6.3	8.0	6.6	8.6	9.6	5.0	8.0	7.4
8		5.0	5.0	5.0	5.0	5.0	5.0	5.0	5.0
9		7.3	9.0	7.0	8.3	9.3	9.0	10	8.5
10		8.5	9.0	9.3	9.6	9.6	10	10	9.4
11		8.0	9.0	7.3	10	9.6	5.0	9.0	8.2
12		7.3	9.0	8.3	9.3	9.6	9.0	10	8.9
13		6.3	8.0	6.6	8.6	9.3	5.0	10	7.6
14		7.6	10	10	10	9.6	9.6	10	9.5
15		5.0	5.0	5.0	5.0	6.0	5.0	8.0	5.5
16		7.5	8.0	7.3	7.3	9.3	8.0	10	8.2
17		7.3	8.0	8.6	5.0	9.3	10	10	8.3
18		5.0	8.0	5.0	5.0	9.0	6.3	9.0	6.7
19		5.0	7.0	5.0	5.0	8.3	5.0	8.0	6.1
20		9.0	9.0	7.6	10	9.6	9.6	10	9.2
	<i>Promedios:</i>	6.8	7.8	6.9	7.1	8.5	7.1	8.9	7.5

Ciclo: agosto-diciembre de 2000



Anexo 4

El inventario de estilos de aprendizaje

Instrucciones

A continuación se presentan nueve juegos de palabras. En cada bloque la palabra que mejor caracterice tu estilo de aprendizaje márcala con el número 4, coloca el 3 en la palabra que caracterice un poco menos tu estilo de aprendizaje, el 2 al que sigue y el 1 al que menos caracterice tu estilo de aprendizaje. Se recomienda realizar el ejercicio renglón por renglón abarcando los cuatro bloques.

En ocasiones es difícil escoger las palabras que mejor caracterizan el estilo de aprendizaje, sin embargo hay que tener presente que en este ejercicio no existen respuestas “buenas” o “malas”. Todas las elecciones son igualmente aceptables, ya que la finalidad del inventario es *describir cómo aprendes* y no evaluar tu habilidad para aprender.

En caso de que no comprendas alguna palabra, al final de este inventario encontrarás un vocabulario que contiene todos los conceptos aquí utilizados.

Asegúrate de asignar un número diferente a cada una de las cuatro palabras de cada juego.

	EC	OR	CA	EA
1.	Discriminar	Tentativo	Involucrado	Práctico
2.	Receptivo	Relevante	Analítico	Imparcial
3.	Perceptivo Vigilante	Pensando	Accionando	
4.	Aceptación Arriesgado	Evaluativo Precavido		
5.	Intuitivo	Productivo Lógico	Preguntando	
6.	Abstracto	Observando	Concreto	Activo
7.	Orientado al presente	Reflexionando	Orientación al futuro	Pragmático
8.	Experiencia	Observación	Conceptualización	Experimentación
9.	Intento	Reservado	Racional	Responsable

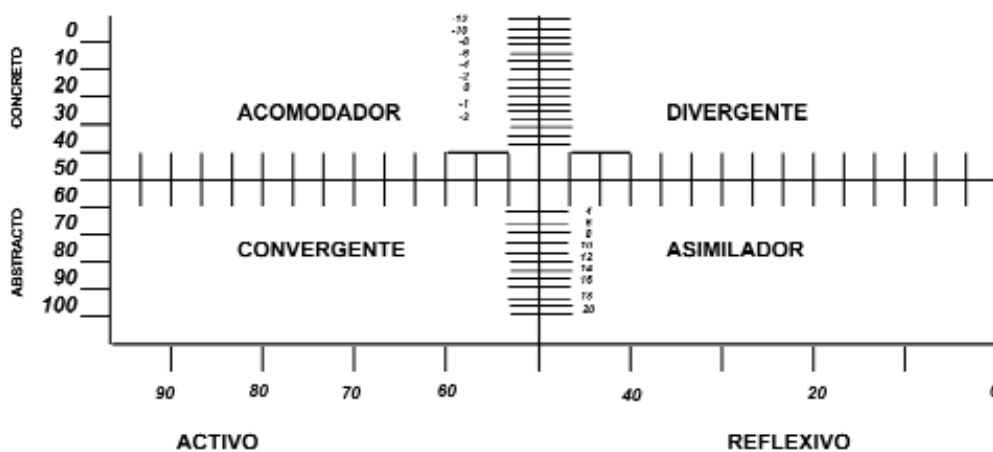
Puntuación

Las cuatro columnas de palabras (I, II, III, IV) corresponden a las cuatro escalas de tipo de aprendizaje: experiencia concreta (EC), observación reflexiva (OC), experimentación activa (EA) y conceptualización abstracta (CA).

Para computar las calificaciones de las escalas, escribe los números asignados en los cuadros siguientes según el nivel que indica cada cuadro. Por ejemplo, en la tercer columna (III CA) vas a colocar los números asignados en los niveles 2,3,4,5,8 y 9.

Computa tus calificaciones de escala agregando la numeración asignada para cada grupo de cuadros.

GRÁFICAS DE TIPOS DE ESTILOS DE APRENDIZAJE

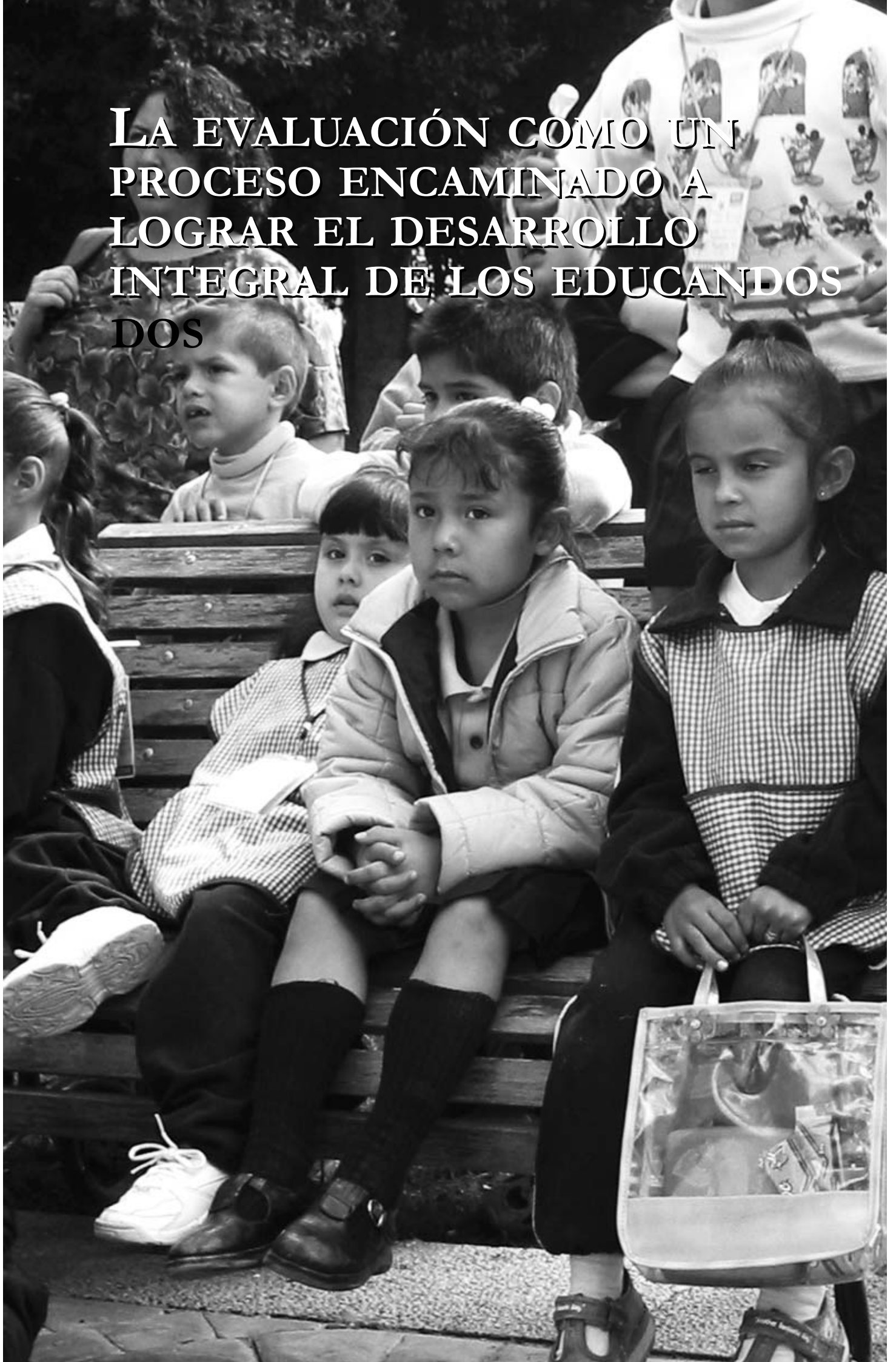


Marcar el punto donde tus dos puntuaciones se intersectan

Referencias

- Delgado R., Z. y E. Valenzuela M. (2001). Estilos de aprendizaje de los estudiantes adscritos a distintas carreras de la Universidad de Sonora. Ponencia presentada en la mesa: “Estudiantes Universitarios como objeto de estudio”. XXVIII del CNIEP. ITSON. Cd. Obregón, Sonora.
- Díaz-Hernández (1999). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*. México: Trillas.
- Espíndola, C. (2000). *Reingeniería educativa*. México: Pax.
- Estévez, E. (1999). *Habilidades y estrategias de aprendizaje*. México: UNISON.
- Garza-Leventhal (2000). *Aprender cómo aprender*. México: Trillas /ILCE/ITESM.
- Huerta, J. (1990). *Organización lógica de experiencias de aprendizaje*. México: Trillas.
- Klinger-Badillo (1999). *Psicología cognitiva*. México: McGraw Hill.
- Sánchez, M. de (1997). *Desarrollo de habilidades del pensamiento. Razonamiento verbal y solución de problemas*. México: Trillas.
- Staton, T. (1972). *Cómo estudiar*. México: Trillas.
- Thurstone y Gwin (1974). *Test de habilidades mentales primarias*. EUA: Universidad de Carolina del Norte.
- Torres, S. (1993). *La educación física en México*. México: ESEF.
- Verlee, L. (1986). *Aprender con todo el cerebro*. México: Martínez Roca.

**LA EVALUACIÓN COMO UN
PROCESO ENCAMINADO A
LOGRAR EL DESARROLLO
INTEGRAL DE LOS EDUCAN-
DOS**





Francisca Rosario RENDÓN VALLES

Licenciada en Educación Preescolar, con
posgrado en Evaluación de la Práctica
Docente por la Universidad Pedagógica
Nacional. Educadora en el Jardín de
Niños “Alejandrina Vázquez Solano”
de Cd. Obregón.

LA EVALUACIÓN COMO UN PROCESO ENCAMINADO A LOGRAR EL DESARROLLO INTEGRAL DE LOS EDUCANDOS

FRANCISCA ROSARIO RENDÓN VALLES

Durante 16 años de servicio me ha acompañado un proceso muy importante para mi práctica docente: la evaluación. Siempre he considerado pertinente conocer los logros de mi actuación en la educación de mis alumnos, así como el impacto que tienen mi experiencia, mis conocimientos, los métodos y técnicas que utilizo para lograr aprendizajes significativos en los niños.

Me permito iniciar este trabajo con lo que es la educación preescolar y cómo influye en el desarrollo del niño. La educación preescolar se ha caracterizado desde sus inicios por tomar al niño como centro del proceso educativo y por dar una educación formativa e integral a los infantes de cuatro a seis años de edad: lograr la socialización, autonomía, sensibilidad artística, afectividad, habilidades, capacidades, destrezas, aprendizajes, de una manera lúdica e integral, así como que conozca de la mejor manera posible el mundo que le rodea, preparándolo, además, para desempeñar un papel dentro de la sociedad en que se desenvuelve.

El niño es una persona que presenta grandes potencialidades y características propias: es curioso por naturaleza, ya que pretende conocerlo todo a través de la interacción que ejerce con lo que le rodea; nadie como él para disfrutar de la naturaleza: se entusiasma al contemplar la lluvia, al observar los pájaros, los árboles, las flores, los animales; es creativo porque puede construir inmensas torres, puentes y casas de distintos materiales; es sensible porque puede, a través de los distintos campos del arte, mostrar todas sus emociones y sentimientos; es una oportunidad y un reto para cultivar y educar considerando que posee una individualidad propia.

El niño que acude a una institución preescolar merece una atención profesional. Nosotras, como educadoras, debemos tener vocación de servicio para realizar nuestra tarea con amor, debemos ser respetuosas de todo lo que su personali-

dad naciente representa. No podemos educarlo como si no tuviera criterio propio, debemos respetar su libertad, su creatividad y curiosidad para no coartar su espontaneidad infantil; también debemos ser ingeniosas para mantenerlo interesado en todo lo que realice. Debemos abrirle un mundo de posibilidades, rescatar y formar valores, llevarlo a descubrir su cultura y su patria, así como su conciencia ecológica.

Debido a esto, el niño no puede ser evaluado como si fuera algo ajeno al proceso educativo; así como la educación es formativa e integral, la evaluación debe ser considerada de la misma manera.

Si el niño presenta riqueza de actitudes, habilidades y capacidades, requiere de una gran atención, de un ambiente agradable donde se descubra a sí mismo, donde se sienta capacitado para ser evaluado y se reconozca como un ser autocrítico y responsable.

Al momento de evaluarlo no podemos herir su sensibilidad etiquetándolo o utilizando comentarios hirientes basados en una observación sin sentido; debemos actuar razonablemente, considerando que el hombre de mañana está en nuestras manos.

Debido a la gran relevancia de la evaluación en mi práctica docente, he rescatado algunas consideraciones que influyen en ella y son las siguientes:

- La evaluación es de suma importancia.
- Es un proceso didáctico que persigue elevar la calidad del quehacer educativo.
- Las actividades de evaluación fortalecen las relaciones del niño con otros y también una gran variedad de situaciones sociales de aprendizaje.

Según el programa de educación preescolar, la evaluación es de carácter cualitativo, se caracteriza por tomar en consideración los procesos que sustentan el desarrollo infantil, y maneja tres momentos de evaluación (inicial-septiembre, permanente y final-junio). También es necesario destacar que este programa maneja el método por proyectos para responder al principio de globalización, partiendo de que el desarrollo infantil es un proceso integral cuyos elementos (afectivo, social, intelectual y físico) se relacionan entre sí.

En el nivel preescolar la evaluación está basada en la observación; el hecho de utilizarla significa contar con criterios previos de organización, por lo que es

necesario tomar en cuenta los aspectos más significativos de las conductas que se pretendan evaluar. En este nivel se manejan cuatro tipos de observación:

- a) Continua: se realiza para obtener una visión general de aprendizajes y conductas.
- b) Por áreas y actividades específicas: pretende proporcionar datos exactos sobre el desenvolvimiento en relación con determinadas actividades.
- c) Espontánea: se efectúa sin preparación previa.
- d) Dirigida: cuando se quiere investigar algún aspecto del desarrollo del niño.

La evaluación es un proceso extenso y de vital importancia que debe realizarse de manera consciente. Debo reconocer que en ocasiones me he sentido limitada para realizarla, y he tenido que superarlo planteando claramente mis propósitos, que son:

- Principalmente, entender a la evaluación como un proceso constructivo mediante el cual juzgaré mi actuación al enseñar y los aprendizajes obtenidos por mis alumnos.
- Elevar la calidad del trabajo educativo.
- Incorporar modalidades y ajustes para optimizar los resultados.
- Tomar las decisiones pertinentes para hacer al hecho educativo más viable y eficaz, evitando fórmulas y caminos inadecuados.
- Identificar de una manera objetiva la realidad en que se desenvuelve el alumno.
- Manejar instrumentos acordes con el principio de globalización.

Para apoyar estas ideas, me permito puntualizar algunos supuestos de fundamental importancia para desarrollar la evaluación, mismos que me han sido de gran utilidad:

- Ubicar al niño como persona con individualidad propia.
- Considerar la unicidad del niño preescolar para valorarlo como tal, ya que no podemos segmentarlo sino globalizar los aspectos y conductas más relevantes que va presentando en el transcurso del proceso educativo.
- Considerar elementos sustantivos de la práctica docente (proceso didáctico, docente, niño).

- Tomar en cuenta los principios que rigen la metodología del programa de la educación preescolar, así como los objetivos que se persiguen y las características del niño.
- Juzgar la viabilidad de las técnicas que empleo para evaluar a mis alumnos.
- Identificar fortalezas y debilidades y registrar los aspectos que considero más relevantes dentro del proceso educativo.
- No olvidar que el niño es único e irreplicable, su ser no puede ser dividido en partes, porque al hacerlo se le destruye; no hay niños iguales, todos son diferentes.
- La evaluación debe ser integral.

Estrategias:

Para apoyar este trabajo desarrollé algunas estrategias que me permitieron obtener resultados satisfactorios:

- La realización de observaciones con objetivos determinados, como estrategia general, para favorecer el desarrollo del educando.
- La retroalimentación del proceso educativo para lograr aprendizajes que le sean de utilidad al alumno.
- La dirección de la atención de los alumnos hacia aspectos que les permitan un desarrollo favorable.
- La utilización responsable del cuaderno de observaciones (instrumento de evaluación continua) para no basarse únicamente en las dimensiones del desarrollo, sino también en aspectos conductuales, como su personalidad, o en los que logra a través de la interacción con el medio que lo rodea.
- La puesta en práctica de estrategias de evaluación acordes con el principio de globalización, el cual permite tener una visión integral del proceso y llevar el seguimiento de los diferentes aspectos del desarrollo infantil.

Una vez aplicadas las estrategias anteriores, tuve la necesidad de abordar algunos aspectos para realizar la evaluación de una manera integral, para ello abordé sus tres momentos (inicial, continuo, final).

El aprovechamiento del alumno no es el único aspecto del proceso enseñanza-aprendizaje, también los pormenores de la formación y afianzamiento de la personalidad deben ser tomados en cuenta a la hora de valorar la labor realizada. Observé aspectos del desarrollo infantil como son los referentes al dominio y

manejo del vocabulario, trabajo cotidiano, aprovechamiento en actividades grupales, individuales y en equipo, cooperación, confianza en sí mismos, autonomía, creatividad, autoconocimiento, solidaridad y sentido de pertenencia, entre otros, tomando en consideración que el programa de educación preescolar pretende favorecer las cuatro dimensiones del desarrollo (afectiva, social, intelectual, física).

Evaluación inicial

La realicé al inicio del ciclo escolar con el propósito de conocer a mis alumnos a partir de una ficha de identificación (entrevista con los padres), además de algunas observaciones continuas durante el mes de septiembre.

Esta evaluación me permitió conocer cómo se relaciona el niño, cómo se expresa, cómo participa, sus hábitos, lo que le gusta y disfruta. La interpretación de esta información, hizo posible obtener un perfil de cada alumno, así como la caracterización del grupo, con el fin de detectar necesidades específicas y con esos referentes orientar el proceso educativo.

a) Criterios

Consideré la relación que tiene el niño con los demás, la forma en que manifiesta su cooperación y participación en el medio donde se desenvuelve, cómo resuelve sus problemas, sus aspectos familiares, autonomía, juegos y actividades, formas de expresión, creatividad.

b) Recursos

La guía para la vigilancia y autocuidado de la salud, el informe individual del año anterior (si acudió al jardín de niños), la observación de las primeras semanas a partir de aspectos relevantes (sociales, físicos, intelectuales, afectivos).

c) Observación

La observación es el mejor recurso que he podido utilizar para obtener datos sobre el desarrollo del niño, ya que me ha permitido determinar alcances y limitaciones de ese proceso, para lo cual he debido ser discreta para no coartar la espontaneidad infantil, siendo necesario registrar los hechos tal y como ocurrieron.

Evaluación continua y permanente

Consistió en la observación constante, con el propósito de evaluar el proceso educativo y en su conjunto, los factores que intervienen para favorecerlo u obstaculizarlo.

Mediante esta evaluación pude recabar, analizar e interpretar los resultados de los aprendizajes de los niños, con ello adquirí nuevas estrategias para seguir enriqueciendo el proceso educativo, lograr la selección de proyectos, técnicas de trabajo y recursos, así también, analicé avances y dificultades que presentaban los alumnos en relación con el ambiente que les rodeaba.

a) Criterios

Éstos me han permitido realizar de una manera objetiva el proceso de evaluación referente al desarrollo del niño, son los siguientes: identidad personal (cómo se ubica a sí mismo), cooperación y participación, expresión de afectos, pertenencia al grupo, costumbres, tradiciones familiares y de la comunidad, valores nacionales, función simbólica, construcción de relaciones lógicas, clasificación, seriación, conservación de cantidades, lenguaje oral y escrito, creatividad, relaciones temporales y espaciales, aspectos de su personalidad y de su conducta.

b) Recursos

He considerado la autoevaluación grupal al término de cada proyecto, la evaluación general del proyecto, observaciones significativas de cada niño en relación con los proyectos (temas de trabajo), actividades libres, actividades de rutina, tiempo, espacio, materiales, y los contenidos de educación preescolar, como son la sensibilidad y expresión artística, matemáticas, naturaleza, lenguaje y psicomotricidad.

c) Cuaderno de observaciones (instrumento de evaluación continua)

Es un instrumento de registro donde registré los avances de cada niño; su manejo fue funcional y objetivo, me permitió considerar algunos aspectos sobre actitudes y comportamientos en relación con la disciplina. Este instrumento me permitió también descubrir la forma de actuar del niño en situaciones naturales, además de conocer avances importantes en cuanto a su desarrollo infantil de una manera integral.

Evaluación final (junio)

Constituyó el tercer momento y me proporcionó el resultado final de las acciones educativas durante todo el ciclo escolar.

a) Criterios

Cómo construyó su conocimiento, su aspecto físico y capacidades, intercambio

de ideas, esfuerzo en el grupo, expresión de afectos, nociones matemáticas, relaciones espaciales, expresión oral.

b) Recursos

Informe del grupo y de cada uno de los niños, autoevaluaciones grupales, aspectos relevantes del cuaderno de observaciones y observaciones generales.

Situaciones sobresalientes

En el proceso de evaluación detecté que el niño adquirió nuevas formas de trabajo y de aprendizaje al conocer su entorno; además, se aplicaron actividades que promovieron que los niños se convirtieran en seres:

- Autónomos: evolucionaron y construyeron su propia forma de entender el mundo y relacionarse.
- Creativos: buscaron formas nuevas y originales de solución.
- Independientes: tomaron decisiones y las llevaron a la práctica.
- Responsables: se comprometieron con sus relaciones, sin temores.
- Con autoestima elevada.
- Críticos: enfrentaron sus puntos de vista, cambiándolos ante la evidencia.
- Solidarios: fueron capaces de enfrentar colectivamente sus retos.

En este proceso de evaluación obtuve información sobre el desarrollo de las actividades, y los diversos factores que influían en su realización: la acción del docente, su planeación y desarrollo del trabajo escolar, sus relaciones con los niños, los padres, la comunidad, posibilidades y limitaciones que brindan los espacios físicos.

En la evaluación todos jugamos un papel muy importante por lo que es necesario puntualizar el papel de la educadora, padres de familia y de los niños.

La educadora debe establecer un ambiente de cordialidad y confianza, de camaradería entre los niños, además de propiciar el conocimiento de sí mismos y su reflexión personal. Debe reconocer que cada niño es importantísimo y brindarle confianza, aceptando sus opiniones en todo momento, demostrando interés en las actividades que realiza, respetando sus limitaciones y valorando su esfuerzo, aun cuando los resultados no se ajusten al ideal establecido. Es necesario ubicar también el punto de vista de los niños, entender su lógica y valorar positivamente los esfuerzos que realicen.

Por otra parte, el aprendizaje y desarrollo de un niño no puede entenderse sino a partir del tipo de relaciones que tiene con las personas con quienes vive. Los padres de familia deben concientizarse acerca del valor de lo que sus hijos hacen en el jardín de niños, ya que son los sujetos responsables que sustentan los aprendizajes de sus hijos en el hogar.

En su proceso de desarrollo, el niño va construyendo una identidad personal a través de sus relaciones con los demás, para reconocerse como individuo y conformar una imagen de sí mismo, al tiempo que desarrolla sentimientos de pertenencia e identificación con el grupo.

En este sentido, y para terminar, comparto una maravillosa experiencia que me dejó un grato recuerdo y la enorme satisfacción del deber cumplido. Se trata de la evaluación que realicé a un pequeño llamado Jesús Alejandro, quien dejó una profunda huella en mi corazón. A este alumno se le presentaron algunos problemas que ha sabido superar, gracias al papel que ejercimos sus padres y maestras, así como a la evaluación integral que tuve la posibilidad de realizar durante todo el ciclo escolar y que me permitió llevar a cabo un seguimiento de sus avances y dificultades.

Ojalá que esta experiencia pueda ser de utilidad para otras educadoras.

EVALUACIÓN INDIVIDUAL

J.D.N. “Alejandrina Vázquez Solano” Clave: 26DJN0596–M

Domicilio: Rinconada del Pilar Grado: 2º Grupo : “A”

Nombre del Niño (a) Jesús Alejandro

Aspectos a considerar:

- Aspectos relevantes de la observación realizada
- Interpretación del docente
- Avances en el desarrollo del niño

Septiembre: Jesús se integró con un poco de dificultad; inicialmente no quería quedarse y lloraba mucho, pero poco a poco se ha ido integrando. Desarrolló hemiplejía espástica izquierda, como secuela de hipoxia perinatal; recibió atención

a su discapacidad en el programa de intervención temprana, alcanzando el nivel de desarrollo psicomotor correspondiente a su edad. Con algunas dificultades en su capacidad intelectual, se encuentra dentro de los parámetros normales; se expresa con cierta dificultad y con temores; considero que requiere de una gran estimulación para desarrollar su expresión oral, así como una mayor coordinación motriz fina, ya que se le dificulta realizar sus trabajos, se integra con ciertas dificultades al trabajo en equipo y grupal, y requiere de una mayor seguridad en sí mismo.

Octubre: Jesús se ha integrado poco a poco al trabajo del grupo, pero continúa mostrando inseguridad en lo que hace, no se siente capaz de realizar algunas actividades propias de su edad como saltar, correr, caminar, trepar, etcétera. Continuaré apoyándolo porque estoy segura de que es capaz de realizar lo que él quiera. Observo que su mayor sueño es poder trepar el resbaladillo. Sus compañeros lo quieren mucho y lo protegen a toda hora, por lo que he tenido que dialogar con ellos para que lo dejen ser y vaya conociendo sus alcances y limitaciones.

Noviembre: Jesús me tiene sorprendida con los avances que ha venido presentando, su coordinación motriz ha mejorado notablemente, juega, brinca y camina con mayor seguridad, solicita menos mi ayuda que como lo hacía antes, sus ideas fluyen con más facilidad, se muestra más dispuesto para compartir juegos y materiales con sus compañeros. Su expresión oral es más concisa y rica, capta con mayor facilidad los contenidos. Se integra favorablemente al trabajo en equipo, grupal e individual, demuestra gran creatividad en sus trabajos; necesita reforzar sus nociones matemáticas las cuales se le dificulta realizar.

Diciembre: Jesús ha aprendido a aceptarse en sus capacidades y aspecto físico; al principio tenía coraje consigo mismo por las limitaciones que padecía, pero poco a poco ha ido venciendo esas emociones; se acepta a sí mismo como el ser humano maravilloso que hay dentro de él. Aprendió a respetar su cuerpo, a quererse a sí mismo, a descubrir todo lo que existe en él y de todo lo que puede ser capaz de realizar. Valora todo lo que puede hacer sin ayuda, ya conoce las figuras geométricas y diferencia algunos colores, practica el conteo con algunas dificultades, se integra favorablemente al trabajo por equipos y propone ideas nuevas.

Enero: Expresa con mayor seguridad sus sentimientos y estados de ánimo, ha favorecido notablemente su autoestima, presenta un mayor aprecio por todo lo que realiza, participa más abiertamente en todas las actividades del proyecto; esto ha sido un trabajo arduo y difícil debido a la baja autoestima que tenía y el coraje que sentía hacia su cuerpo por su limitación física, pero poco a poco vamos recogiendo frutos al verlo crecer y desarrollarse plenamente.

Febrero: Jesús continúa dando muestras de seguridad en las actividades que realiza. Considero que es necesario continuar favoreciendo su participación en las actividades de coordinación motriz, para que no decaiga su interés. Le gusta intercambiar ideas y puntos de vista con sus compañeros para lograr una meta en común, le gusta participar en los eventos cívicos y culturales que realizamos en el jardín de niños, ha comenzado a clasificar objetos atendiendo a algunas propiedades físicas, participa con mayor frecuencia en actividades de música y movimiento y educación física.

Marzo: Jesús ha mostrado avances en cuanto al registro de algunas actividades en forma secuenciada; identifica algunos límites y dimensiones espaciales, demuestra gran creatividad en la resolución de sus conflictos, practica algunas normas de orden, aseo y mantenimiento dentro y fuera del aula.

Continuaré estimulando su participación en las actividades de educación física y de expresión oral. Considero necesario reforzar su apropiación de la lectura y escritura, ya que he notado que se le dificulta un poco, y por lo mismo decae su interés en ellas.

Abril: Jesús nos ha dado una gran enseñanza a todos, porque a pesar de su discapacidad ha podido realizar muchas cosas. Los niños lo ven como un amigo deseoso de jugar y compartir con ellos, por lo que ya no lo protegen ni cuidan, porque se dieron cuenta que él puede valerse por sí mismo, que esa protección lo limitaba mucho. Conoce sus habilidades y destrezas, le gusta mucho inventar cuentos e historias.

Mayo: Jesús ha comenzado a establecer diferencias que existen en su persona con relación a otros. Su autoestima es muy favorable, ya que se acepta a sí mismo con sus capacidades y limitaciones; le gusta participar en actividades de planeación y realización del trabajo cotidiano. Presenta una gran soltura para expresar sus afectos y emociones. Practica valores como la amistad, cooperación, respeto, amor.

Construye y localiza algunas figuras geométricas en el entorno donde se desenvuelve; puede desplazarse con seguridad identificando algunos límites.

Junio: Jesús ha presentado grandes avances en su desarrollo, como son una mejor autoestima, autoaceptación, autoconcepto, identidad personal, un mejor desenvolvimiento en actividades físicas, pero lo mejor de todo es observar cómo realiza cosas que jamás soñó, como trepar y lanzarse del resbaladillo, así como correr, caerse y volver a levantarse sin temores, y especialmente el descubrir que es un ser humano que vale mucho y que es igual a sus compañeros, que puede amar, respetar y comprender a todos los que le rodean.

Observaciones finales:

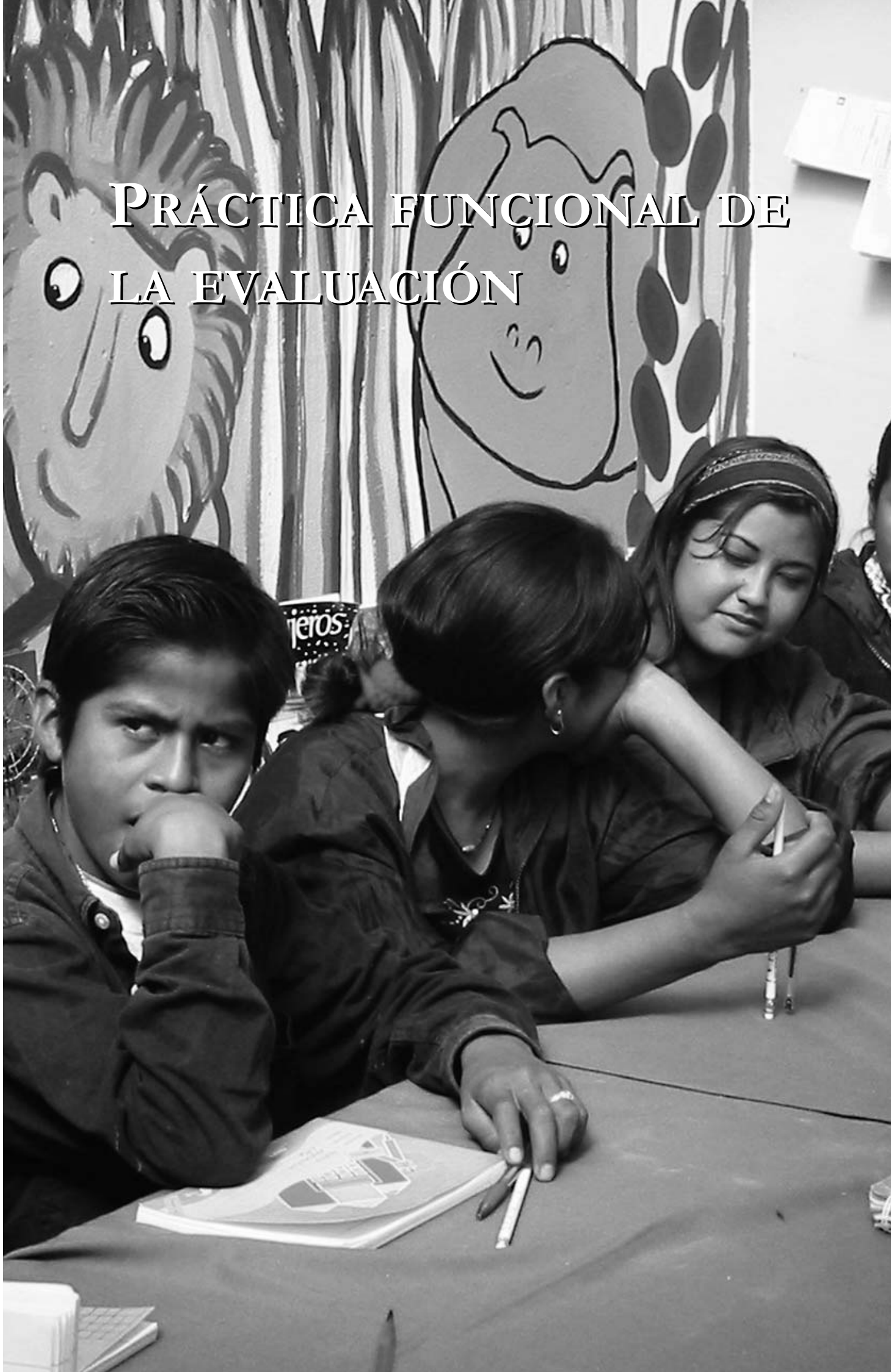
Continuar apoyándolo para el próximo ciclo escolar, a fin de que siga logrando avances en su desarrollo. Continuar reforzando su autoestima y confianza en sí mismo.

Atentamente
Francisca Rosario Rendón Valles
Educatora del grupo

Referencias

- Secretaría de Educación Pública. DGEP (1993). *La evaluación en el jardín de niños*. México: SEP.
- Cuaderno de observaciones, ciclo escolar 2001-2002.
- Carpeta básica de información docente (2002).

PRÁCTICA FUNCIONAL DE LA EVALUACIÓN





Dacia SANDOVAL MORALES

Maestrante en Formación Docente en la
Universidad Pedagógica Nacional,
Subsede 26A. Profesora de grupo en la
Escuela Primaria “Profesor Luis G. Cano”
de San Luis Río Colorado.

PRÁCTICA FUNCIONAL DE LA EVALUACIÓN

DACIA SANDOVAL MORALES

El sentido común es el menos
común de los sentidos
que poseen algunas personas.
Alfonso Eduardo Hoyos Henríquez

Introducción

Cada vez que los docentes iniciamos un ciclo escolar, tenemos la certeza que será singular e irrepetible: el grado, los alumnos, los contenidos de aprendizaje, los padres de familia, todo será diferente. Tomando en cuenta esta certeza es que considero esencial recalcar que muchas de las experiencias educativas que tenemos los docentes frente a grupo se suscitan cíclicamente en los salones de clase; si damos lectura a las actas de Consejo Técnico Consultivo de años anteriores, o simplemente dialogamos con maestros de mayor antigüedad en el ejercicio docente, podemos percibir la recurrencia de situaciones dentro del aula, de interrogantes creadas por las mismas y las sugerencias planteadas por el colectivo docente en dichas reuniones. Es por ello que aun cuando sea en forma incipiente la travesía por el universo de la redacción, comparto respetuosamente las prácticas efectuadas personalmente en cuanto a evaluación del aprendizaje en el aula.

Primeramente, presento la concepción personal de la evaluación del aprendizaje en el aula; seguido, expongo la definición de evaluación, para qué nos sirve y cuáles son sus propósitos, qué tipos de evaluación realizamos, qué es la evaluación diagnóstica y cómo considero que debe realizarse este proceso. También planteo en qué consiste la evaluación permanente, y algunas preguntas como ¿por qué tendemos a confundir evaluación con medición de conocimientos?, ¿la evaluación se

realiza sólo como un requisito administrativo?, y por último, mi propuesta para realizar la evaluación del aprendizaje en el aula.

Evaluación del aprendizaje en el aula

Si existe algo en los planteles escolares que provoca polémica es precisamente la forma de llevar a cabo la evaluación; es tanta la libertad que tenemos los docentes para considerar o no los lineamientos de evaluación, que en la gran mayoría de los casos se originan controversias entre maestros y padres de familia por desinformación inicial o porque el reporte bimestral de calificaciones no cubre las expectativas deseadas.

Sabemos que para que un alumno aprenda no sólo se requiere que posea capacidades físicas y mentales adecuadas y que los maestros cumplamos íntegramente con nuestra labor educativa, sino que también debe darse el efectivo y paralelo funcionamiento de cada uno de los factores educativos y sociales; es decir, que el maestro ejecute cabalmente la evaluación diagnóstica, planeación de clases, realización de actividades programadas dentro y fuera de la escuela, la medición del conocimiento y la evaluación justa del aprendizaje, la retroalimentación del tema con aquellos alumnos que lo requieran, un salón de clases cordial y agradable a la vista, adecuado a la edad y grado escolar del niño, el empleo de metodologías apropiadas al contenido y a la materia, el uso de material didáctico, el registro individual del proceso de aprendizaje, etcétera. Sin embargo, todo esto adquiere diferentes matices cuando los docentes nos cuestionamos: ¿De qué manera asumo mi función? ¿Me considero factor de cambio dentro de la realidad educativa? ¿Empleo debidamente mis conocimientos y capacidades para lograr el extra con mis alumnos? Porque ser maestro no es desarrollar paso a paso las actividades mencionadas anteriormente, sino agregarle a cada una de ellas el compromiso, la entrega, la responsabilidad y el amor a la profesión que ejercemos.

Son diversas las razones por las cuales el alumno(a) no siempre otorga la atención que ameritan las actividades escolares; entre ellas podemos mencionar a aquellos estudiantes que son enviados a la escuela sin haber probado alimento, que son víctimas de la violencia familiar o de agresión verbal y emocional. A lo largo de mi práctica docente he observado que la gran mayoría de los alumnos con bajo aprovechamiento provienen de un ambiente familiar nada propicio ni alentador para la formación moral, cívica y cultural que pretendemos forjar los docentes mediante la educación escolarizada. En estos casos, los padres tienen prioridades que no contemplan la asistencia y permanencia de sus hijos en las escuelas. Pero este hecho

no es determinante en el aprendizaje, ya que está demostrado que aun cuando un niño provenga de una familia carente de comodidades o de muy bajo nivel económico, pero es considerado dentro de su hogar como inteligente y capaz para aprender (sus padres lo alientan emocionalmente), será un niño con mejor aprovechamiento en la escuela. Con ello no quiero decir que sólo con estimularlo ya se tiene asegurado el aprendizaje, también influyen las condiciones de vida, la alimentación, el espacio físico y el tiempo mínimo que dedican a la orientación escolar.

La panorámica educativa y las hipótesis resolutivas no son significativas cuando los docentes no nos cuestionamos a sobre el papel que desempeñamos dentro del colectivo escolar y lo que representan los padres de familia en nuestra práctica docente, ¿acaso nos preocupamos por considerar sus sugerencias, les permitimos que sean nuestros compañeros y colaboradores en la tarea educativa?

En el ciclo escolar 2002-2003, trabajé con primer grado de primaria. A lo largo de mi carrera he acumulado ocho periodos escolares en los que he tenido el placer de atender a niños de nuevo ingreso. En algunas ocasiones se ha dado el caso de madres de familia analfabetas y padres que deletrean al leer un texto, sin embargo, lo lamentable de este hecho es que se presenta aunado a la indiferencia por superarse culturalmente, por lo que me cuestiono lo siguiente: ¿Cómo puede guiar una madre o un padre a su hijo en la realización de ejercicios escolares, cuando carece de los elementos básicos de la lengua escrita, de la disposición para mejorar culturalmente y además, no le otorga la debida importancia a la educación de sus hijos?

¿Qué función deben realizar los padres de familia en el proceso de aprendizaje de sus hijos? Sandra Rief, en el libro *La lista de evaluación*, responde a este cuestionamiento, al referir lo que se espera de los padres:

Intervengan activamente en la educación de sus hijos, se comuniquen regularmente con los maestros, apoyen en la escuela a través de una participación activa y acciones voluntarias, aprovechen las oportunidades educativas para aumentar sus conocimientos, conciencia y habilidades, asistan a las funciones y actividades de la escuela, estén comprometidos con un esfuerzo de equipo en bien de sus hijos (Rief, 1999, p.49).

Pero, ¿cómo se pretende que los padres cumplan su función, cuando los mismos docentes consideran su estancia en la escuela como una situación meramente

circunstancial? La diversidad de ideas expuestas durante las sesiones grupales de los maestros que continuamos en formación nos ha permitido enriquecer la percepción de nuestra profesión docente y reflexionar sobre los índices de reprobación a nivel nacional, donde existen multiplicidad de factores tristemente soslayados. Los docentes debemos detectar estos aspectos, así como reflexionar sobre la mejor opción de resolución e indagar qué grado de ingerencia tenemos en la problemática educativa o social prevaleciente. Tal como se interpreta en la ciencia crítica, que a su vez es una ciencia reflexiva de la educación, que pretende criticar la realidad educativa, relacionándola con las intenciones educativas. La labor del docente no solamente se reduce a interpretar, sino que cuestiona y transforma la realidad educativa. Para no caer en la recurrencia fenomenológica de los hechos educativos, y a la vez tratar de encontrar respuesta a problemáticas educativas que ya se investigaron y están plasmadas en documentos; es necesario emplear los cuatro principios del planteamiento pedagógico de la praxeología de Derbolav: a) “la capacidad de formarse en tanto capacidad de estar determinado el ser humano por su libertad productiva, b) la exigencia de autoactividad, c) el traslado de la determinación social a determinación pedagógica y d) la concentración de la praxis humana total en la tarea de conseguir un desarrollo superior de la humanidad” (Lenzen, 1996, p.15).

Es factible la aplicación de estos cuatro principios en nuestra aula y en nuestra escuela, puesto que el tema eje en este planteamiento es la cotidianidad escolar y a la vez, de la cual se desprenden nuestras mayores inquietudes educativas. El conocimiento y reflexión de estos principios son enriquecidos con el saber empírico en el ámbito social, por ello, estamos al tanto de que en la realidad sólo una minoría de padres de familia cumple cabalmente con su labor de padres, y los demás delegan totalmente la responsabilidad de la educación de sus hijos a los maestros; éste hecho se relaciona directamente con el cuarto principio, puesto que aún no consideran necesario la superación y el desarrollo personal.

Cada vez que observo el rostro de un niño, sus deseos de participar, de mostrar su trabajo, su gusto por el canto, baile, lectura, etcétera, percibo que lo único que solicitan es atención. Tomando en cuenta las características del niño, sus necesidades e intereses durante el desarrollo de las actividades escolares y la disposición del docente por lograr la enseñanza del contenido, se producirá el aprendizaje y el logro del objetivo trazado.

En las sesiones de padres de familia que realizo bimestralmente, he incluido en cada ocasión la discusión de un tema diferente de “Los libros de mamá y papá”,

bibliografía muy útil perteneciente al Rincón de Lecturas de cada escuela. En ellos se abordan aspectos relevantes de la vida familiar y del desarrollo del niño, y al momento de su lectura surgen comentarios espontáneos, tales como: “¡Tan sencillo que es responderles a mis hijos las preguntas que hacen, pero no sabía cómo!”

En cierta ocasión, mi padre, el Profesor Ángel Sandoval Torúa, me observó angustiada por no encontrar solución en una problemática escolar y me dijo: “Si ya hiciste todo lo posible, ¿por qué no intentas lo imposible?” Estas palabras aparecen en mi mente cada vez que busco solución a un nuevo problema de aprendizaje, porque me enseñaron que los maestros siempre podremos imprimirle un extra, una mayor calidad y esfuerzo a nuestra labor educativa; por ello, en cada oportunidad que se me presenta de ponerme en contacto con los padres de familia, en forma escrita, agrego a la misiva pensamientos textuales de célebres filósofos, en los cuales van implícitos valores que propician la reflexión acerca de su rol como responsables de familia. Me ha parecido adecuado canalizar los casos de alumnos que tienen problemas familiares con trabajadoras sociales del DIF, para que evalúen la situación económica y familiar en que se están desarrollando mis alumnos(as), e iniciar, incluso de manera incipiente, la ayuda a quienes más la necesitan. Es así como han salido a la luz casos de niños que no han sido registrados oficialmente, que no tienen acta de nacimiento porque sus padres acostumbran hacerlo hasta que ingresan a la escuela primaria.

Pero no todos los casos son así; cuando un padre de familia está dispuesto a buscar la forma de ayudar a su hijo(a) no se espera a los resultados de evaluación bimestrales, sino que diariamente está al pendiente de los trabajos efectuados en libros y cuadernos. Estos padres dialogan, comentan y dedican tiempo a despejar las dudas e inquietudes de sus hijos(as).

Pablo Latapí (1998) hace alusión a las resistencias en la educación, a la apatía que demuestra gran parte del magisterio en múltiples convocatorias estatales y nacionales. Los maestros enfrentamos las limitantes con nuestros salarios, la infraestructura del plantel, el deterioro de las instalaciones educativas, gastos en enseres escolares que cuentan con apoyo insuficiente, las carencias de los apoyos didácticos, aunado al escaso deseo de los maestros y de las autoridades educativas de mejorar su entorno. Ninguna justificación disculpa la falta de ética y profesionalismo en los docentes que nos encontramos frente a un grupo de alumnos. El verse inmerso en la cotidianidad del trabajo, de la vida personal, en ocasiones no permite

percibir el impacto y la proyección que tiene la labor que ejecutamos diariamente con los alumnos: “El hombre tiene capacidad de elección [...] la elección de la actitud personal ante un conjunto de circunstancias humanas para decidir su propio camino” (Frankl, 2001, p.69).

Otro de los autores contemporáneos que coincide con Latapí es Hugo Zemelman (1998), quien nos hace reflexionar acerca de la creencia de que lo conocido es lo absoluto, idea que debemos transformar para reconocer que existe lo que no imaginamos, por ende, lo que desconocemos y precisamos descubrir; y en que el factor primordial de la educación no es sólo la planeación, sino también la ejecución de lo ideado para la evolución de procesos educativos.

¿Qué es evaluación del aprendizaje?

Son innumerables las concepciones de evaluación: “La evaluación es un medio para comprobar la existencia del aprendizaje” (*Enciclopedia de Pedagogía*, 1997, p.270); evaluar es “juzgar o enjuiciar los resultados de la valoración objetiva o subjetiva” (Contreras, 1969, P.15), “La evaluación revisa los resultados” (Schmelkes, 1992, p.95). Todas ellas coinciden en que en la evaluación se dan aspectos no medibles, pero sí evaluables, tales como la originalidad, la capacidad de entrega al estudio, etcétera.

Propósitos de la evaluación

¿Para qué nos sirve la evaluación? Definitivamente, la evaluación proyecta los aciertos y las deficiencias en nuestra enseñanza, es un reflejo de nuestro trabajo docente, razón por la cual los maestros debemos prestar atención a cada uno de los indicadores negativos o positivos perceptibles durante y mediante los ejercicios que realizamos en nuestro salón de clase.

¿Qué debemos conocer los maestros antes de realizar una evaluación?

- 1) El Acuerdo 200 de la SEP en el que se establecen normas de evaluación del aprendizaje en educación primaria, secundaria y normal.
- 2) Planes y programas de estudio de educación primaria.
- 3) Las características del niño (de acuerdo con la edad y grado).
- 4) Que la evaluación comprenda:
 - a) Lo que se enseñó en clase y no lo que debiéramos haberle enseñado los maestros, puesto que se tiende a elaborar con anterioridad

el examen escrito y en muchas ocasiones comprende reactivos con contenidos no profundizados en clases.

- b) Examen oral y escrito (cuando sea necesario), además de que sean considerados otros aspectos como: asistencia, cumplimiento de tareas, participación en clase y realización de ejercicios en clase.

Grupo:		Materia:			Bimestre:		Fecha:	
No.	Nombre del niño	Asistencia %	Participación en clase %	Cumplimiento de tareas %	Ejercicios en clase %	Examen oral	Examen escrito	Promedio Calificación final
1								
2								
3								
4								

El uso de estos registros implica mayor tiempo dedicado a la evaluación del aprendizaje, sin embargo, el concentrado arrojará resultados justos y objetivos del trabajo realizado por el alumno.

Al inicio del ciclo escolar debemos hacer una evaluación diagnóstica, la cual es una exploración inicial mediante un examen escrito u oral que se realiza a los alumnos; pero este resultado debe complementarse con el monitoreo individual; considerando los criterios que se mencionan en la tabla 1, con el fin de detectar a los alumnos que tienen menor aprovechamiento en clase y otorgarle la atención personalizada que sea esencial; habrá ocasiones en que bastará con una plática con los padres de familia, y otras en que se deberán tomar medidas radicales en cuanto al hábito de estudio del alumno.

La evaluación permanente

La evaluación es un proceso que debemos realizar durante el tiempo que permanecemos en contacto con nuestros alumnos, cuando ellos nos prestan su atención, cuando exteriorizan su opinión, cuando reflejan su interés con preguntas y cuando disponen su tiempo para realizar los ejercicios que sugerimos como actividades escolares.

¿Para qué revisamos los cuadernos de los alumnos, si no los vamos a tomar en cuenta? El cuaderno, el examen oral y escrito son indicadores de contenidos

no asimilados; si los maestros sólo registramos los resultados y no los empleamos como base del cambio que se requiere en la didáctica o metodología empleada, no estamos cumpliendo con el verdadero objetivo de la evaluación.

Es muy común la tendencia a confundir medición con evaluación. La gran mayoría de los docentes solamente medimos los conocimientos a través de un examen escrito, el cual, si no está debidamente elaborado, sólo reflejará la capacidad de memorización de los educandos y no sus habilidades y conocimientos. Teniendo en cuenta que los niños poseen diferente capacidad y aprenden con un ritmo diferente, por qué otorgarles la calificación que arroja solamente el examen escrito y posteriormente estereotiparlos de la siguiente manera: es buen alumno el que memoriza y mal alumno el que no memoriza.

La evaluación como un requisito administrativo

¿Con qué objeto y para quiénes realizamos los exámenes? Si sólo se hace para plasmar números en un documento oficial, para entregarlos a los padres de familia, es una buena razón de por qué no se superan los índices reprobatorios escolares, por qué se da la deserción escolar, no solamente en primaria, sino, en forma aún mayúscula, en los grados de secundaria y preparatoria. Peor todavía es el hecho de simular que el grupo de alumnos tiene buen aprendizaje y alterar las calificaciones obtenidas en exámenes escritos, solamente para que la imagen del maestro no se deteriore ante sus colegas o para no despertar protestas ante los padres de familia.

Comisión de evaluación

Como maestra de grupo considero relevante crear la comisión de evaluación a nivel escuela, que sea parte de las actividades realizadas por el personal docente en los planteles escolares, así como para auxiliar la evaluación del aprendizaje en el aula que realiza el maestro con el portafolio personal de evaluación.

Proceso de realización

La comisión de evaluación deberá estar integrada por los maestros frente a grupo en cada escuela; éstos requerirán de la tabla de concentración de datos y del portafolio personal de evaluación del grupo de alumnos que ameriten su análisis. La principal función de la comisión de evaluación será el deliberar acerca de las problemáticas áulicas, así como el proceso de solución que recomienda el colectivo escolar; además, se avocarán a explicar al personal docente que desconozca el uso y manejo del portafolio personal de evaluación, sobre la forma de llevarlo a cabo,

para que realmente se aplique en cada grupo y que se le dé seguimiento en los grados superiores, ya que cuando al maestro se le provee información sobre la forma en que ha trabajado el alumno en el grado anterior o a lo largo de toda la primaria, le resulta mucho más fácil otorgar el apoyo debido a los nuevos estudiantes.

Los maestros tendemos a quejarnos del poco respaldo que tenemos del colectivo escolar y de los padres de familia, sin embargo, tampoco los hemos considerado cuando vamos a tomar decisiones que repercuten directamente en el aprendizaje y en los resultados que se obtienen a nivel grupo y escuela. Pongamos atención a este aspecto y nos daremos cuenta de que para tener ayuda no sólo los debemos considerar cuando la escuela requiere mejoras. Debe existir una corresponsabilidad de acciones entre estos cuatro pilares de la educación (docentes, directivos, padres de familia y alumnos). Los padres de familia estarían más dispuestos a colaborar en el aprendizaje de sus hijos si se les diera información sobre los propósitos del grado que están cursando, la forma de trabajar del maestro, actividades que se desarrollarán a lo largo del ciclo escolar, etcétera.

Portafolio personal de evaluación

El portafolio personal de evaluación y el expediente del alumno tienen funciones diferentes. ¿Qué debe contener cada uno de ellos? El expediente del alumno debe tener copia del acta de nacimiento, del certificado de preescolar, de las boletas de los grados que ha cursado, etcétera. El portafolio, por su parte, debe contener informes para recabar el historial educativo, como por ejemplo: ficha de datos personales (véase anexo 1), concentrado de la carpeta evaluativa (véase anexo 2), formato de entrevistas realizadas con los padres de familia (véase anexo 3), formato de informe bimestral presentado a los padres de familia (véase anexo 4), así como los trabajos significativos realizados por el alumno. Es importante que el portafolio de evaluación contenga información sobre la forma de trabajar del alumno y que el maestro anote las debilidades y fortalezas de su aprendizaje, así como los sentimientos y pensamientos implícitos en redacciones libres que realicen los alumnos en clase. “La evaluación comprensiva no sólo documenta la habilidad de los alumnos para dar respuestas aceptables a preguntas o a problemas planteados, sino también analiza procesos de pensamiento y de solución de problemas” (Brophy, 2000, p.45).

Esto nos indica que no sólo debemos ser espectadores de los fenómenos educativos, sino que debemos incidir en su solución. Así pues, en este proceso es determinante la capacidad de los docentes en la interpretación de datos obtenidos durante el proceso de la evaluación.

El uso del portafolio personal de evaluación debiera emplearse en todos los grados de educación primaria, para que el maestro registre en él, de manera cotidiana, información sobre la forma de trabajo del niño, y que funcione como indicador directo de los trabajos trascendentes que éste realiza.

Propósitos y estrategias de la evaluación permanente

El propósito general de la evaluación permanente es atender de forma oportuna las deficiencias que presente el alumno para la comprensión del contenido de aprendizaje.

Las estrategias que se sugieren son las siguientes:

- Realizar el concentrado de clase, para ello diariamente se deben anotar: la asistencia, las participaciones de los alumnos, el cumplimiento de tareas, la realización de trabajos en el cuaderno y en el libro.
- Realizar el diario del grupo, en el cual se reflejen los trabajos significativos y hechos relevantes que ameriten su mención.
- Uso del portafolio personal de evaluación, en el cual se registrarán las obras sobresalientes de la actividad diaria del alumno.
- Crear conciencia en los padres de familia de la necesidad de su participación activa y la importancia de su colaboración en el logro de las actividades escolares.
- Ser miembro activo y propositivo de la comisión de evaluación permanente.

Recursos para el portafolio de evaluación

- Fólder individual
- Formato de portafolio de evaluación, el cual incluye:
 - a) Datos del alumno.
 - b) Carpeta evaluativa (en primer grado).
 - c) Informe bimestral.
 - d) Formato de entrevistas.
 - e) Trabajos relevantes realizados por el alumno durante el ciclo escolar.

El uso y manejo del portafolio de evaluación son estériles cuando sólo concentramos datos y no los discutimos con la Comisión de Evaluación; este proceso servirá para transformar problemas de aprendizaje en victorias colectivas.

Sylvia Schmelkes (1992, p. 99) nos recomienda poner en práctica el ciclo PHRA, que consiste en: planificar, hacer, revisar y actuar. Tales pasos no sólo nos indican cómo se efectúa el monitoreo, sino que nos encaminan a un análisis introspectivo de nuestro actuar docente y en las arraigadas formas de evaluar a los alumnos; análisis tan necesario en la práctica educativa. A este ciclo yo agregaría “el informe”, ya que considero que es algo que se realiza en cualquier actividad planeada, por lo que realmente debe haber un informe de las acciones, problemáticas y de las medidas tomadas para sus soluciones.

Conclusiones

El empleo del portafolio de evaluación ha sido una de las estrategias de evaluación que mayores beneficios han aportado en mi forma de trabajo y de evaluación y con el cual gran parte de los problemas de aprendizaje han sido resueltos, por ello, planteo la necesidad de instituir en los planteles escolares la comisión de evaluación, ya que considero esencial que los docentes dejemos de obrar en forma individualista y enlacemos las acciones y estrategias de evaluación.

El conocer nuestra función docente no garantiza que realmente se pongan en práctica en el salón de clases los principios pedagógicos y las herramientas didácticas para una educación de calidad. Los maestros debemos autoevaluarnos sobre la metodología de enseñanza que empleamos, las formas de evaluar a los alumnos; tener presente que los beneficiarios directos de nuestro trabajo educativo son los alumnos. Por ello, es imperativo realizar un análisis introspectivo de nuestra práctica y desbloquear lo pasivo y enajenado de nuestro actuar; es necesario realizar transformaciones en nuestro habituado estilo de trabajo; intuir que el bajo rendimiento del alumno no siempre se debe a su diferente capacidad y ritmo de asimilación de contenidos, sino que en muchas ocasiones es consecuencia de diversos problemas familiares, por lo que debemos enunciar a los padres de familia las características, necesidades e intereses propios de la edad y grado que cursa su hijo(a), para que ellos contribuyan en la formación integral del educando.

Quizás esta propuesta no resultará panacea en todos los ámbitos educativos; sin embargo, espero compartir con otros docentes la experiencia sobre la funcionalidad de la práctica que empleo para la evaluación del aprendizaje en el aula.

Anexos

1. Concentrado de carpeta evaluativa

Padres de familia:

Primeramente, les doy un cordial saludo y además les invito a formar un verdadero equipo para obtener mejores resultados de aprendizaje en nuestros niños.

Favor de contestar los siguientes datos

Escuela de procedencia: _____

Curp: _____ Grado que cursa: _____

Nombre completo del niño: _____

Fecha de nacimiento: _____ años y meses cumplidos: _____

Lugar de nacimiento: _____

Hermanos: _____ hermanas: _____ lugar que ocupa en relación de nacimiento: _____

Alérgico: _____ tipo de sangre: _____

Se enferma con frecuencia: _____

Nombre del padre: _____

Ocupación del padre: _____

Dirección del empleo: _____

Nombre de la madre: _____

Ocupación de la madre: _____

Dirección del empleo: _____

Domicilio particular: _____ Tel. _____

Servicio médico con que cuenta: _____ pediatra: _____

Tel. _____

Teléfono o dónde llamarle en caso de emergencia: _____

Comportamiento del niño en casa: Tímido ___ comunicativo ___

caprichoso ___ obediente ___ disimulado ___ trabajador ___

Escriba alguna sugerencia: _____

Le agradezco su atención.

Gracias

Concentrado de evaluaciones

Nombre del alumno: _____

Fecha de evaluación diagnóstica: _____

Nivel conceptual inicial

Presilábico (fecha): _____

Silábico (fecha): _____

Silábico-alfabético (fecha): _____

Alfabético (fecha) _____

Resultado de la primera evaluación: (diagnóstica):

Resultado de la segunda evaluación:

Resultado de la tercera evaluación:

Resultado de la cuarta evaluación:

Resultado de la quinta evaluación: _____

2. Hoja de entrevistas

Entrevistas
Efectuadas a padres de familia
(Solicitadas por la maestra o el padre de familia)

Nombre del alumno(a): _____

Fecha: _____

Comentarios: _____

Conclusiones: _____

Firma de los participantes: _____

Fecha: _____

Comentarios: _____

Conclusiones: _____

Firma de los participantes: _____

Fecha: _____

Comentarios: _____

Conclusiones: _____

Firma de los participantes: _____

Fecha: _____

Comentarios: _____

Conclusiones: _____

Firma de los participantes: _____

3. Formato de informe bimestral a los padres de familia

Informe bimestral para padres de familia
ciclo escolar 2002-2003

Nombre del alumno(a): _____

Padres de familia:

Con el fin de que este informado de la situación escolar de su hijo(a), a través del presente se le notifica sobre la conducta y su estado actual de aprovechamiento.

Espero tome en cuenta este reporte y nos ayude a conservar o a mejorar el aprovechamiento escolar que tiene su hijo(a) durante este ciclo escolar.

1er. bimestre septiembre-octubre:

Firma de enterado: _____

2do. bimestre noviembre-diciembre:

Firma de enterado: _____

3er. bimestre enero-febrero:

Firma de enterado: _____

4to. bimestre noviembre-diciembre:

Firma de enterado: _____

5to. bimestre noviembre-diciembre:

Firma de enterado: _____

Referencias

- Enciclopedia de Pedagogía/Psicología* (1997). México: Trébol.
- Brophy, J. (2000). *La enseñanza*. México: Secretaría de Educación Pública.
- Contreras F., R. (1969). *Evaluación en la escuela primaria*. México: Oasis.
- Frankl, V. E. (2001) *El hombre en busca de sentido* (21a ed.). Barcelona: Herder.
- Latapí S., P. (1998). Educar en un entorno de desaliento. *Proceso* no. 1113
- Lenzen, D. (1996). La ciencia de la educación en Alemania: Teorías-crisis-situación actual. *Educación*, 24. Tübingen: Instituto de Colaboración Científica.
- Rief, M. (1999). *Lista de evaluación ADD/ADHD. Desorden de déficit de atención*. México: Editores Mexicanos Unidos.
- Secretaría de Educación y Cultura (1999). *Antología, evaluación en el aula*. Hermosillo.
- Schmelkes, S. (1992). *Hacia una mejor calidad de nuestras escuelas*. México: Secretaría de Educación Pública.
- Zemelman M., H. (2000) La historia se hace desde la cotidianidad. En Heinz D. *et al*, *El fin del capitalismo global, el nuevo proyecto histórico*. México: Océano.
- _____ (1998). Significado del viaje. En: *Sujeto: existencia y potencia*. Barcelona: Anthropos/ CRIM/ UNAM.

**MEMO, ALUMNO Y MAESTRO:
UNA EXPERIENCIA PERSONAL EN
TORNO A LA EVALUACIÓN**





Laura Dinora SUÁREZ ALMADA

Licenciada en Educación Primaria por la
Universidad Pedagógica Nacional.
Profesora de grupo en la Escuela Primaria
“Moisés Sáenz” de Navojoa.

MEMO, ALUMNO Y MAESTRO: UNA EXPERIENCIA PERSONAL EN TORNO A LA EVALUACIÓN

LAURA DINORA SUÁREZ ALMADA

En verdad “Memo” es un nombre común como cualquier otro; en este caso, lo que lo hace especial es que se refiere a un niño tan igual como todos pero a la vez muy diferente por sus condiciones para enfrentar la vida, muy distintas a las de la mayoría de los pequeños que comúnmente recibimos en nuestras escuelas. El Memo del que hablo es un niño con discapacidad auditiva, quien un día, a principios del ciclo escolar 1999-2000, llegó como alumno nuevo a mi grupo de 4° grado, y también a la escuela primaria “Moisés Sáenz”, ya que él había cursado sus estudios en una escuela de educación especial. Esta experiencia fue el parteaguas para asumir un nuevo concepto de evaluación en el aula, y su actor principal es este niño llamado Gabriel Guillermo.

Hacer escuela no es sólo estar en un grupo con 20 o 30 alumnos enseñándoles lo que exige el currículo; hacer escuela es empatizar con nuestros alumnos, conocerlos no únicamente desde el punto de vista de sus aprendizajes, sino también de lo que sienten, (sus emociones, sus temores, sus expectativas, sus gustos, etcétera), y también conocer su medio, su familia. Cuando empatizamos primeramente con el ser humano que son ellos, estamos en condiciones de plantear estrategias para asimilar las exigencias curriculares para el grado que cursan.

Se le denomina proceso de integración educativa al hecho de reivindicar el lugar de los niños con discapacidad en todos los contextos de la vida en sociedad, y en especial brindar la oportunidad para que cualquiera de ellos participe con los niños que sí oyen, que sí ven bien, que pueden moverse sin ninguna dificultad en el ambiente de la escuela regular. Convivir en el aula regular con un niño con discapacidad resulta una experiencia de aprendizaje gratificante tanto para él como para el resto de los alumnos, y sobre todo para los docentes que conducen el aprendizaje en un grupo diverso. Esta experiencia sensibiliza al maestro para entender a

todos los niños y comprender lo que piensan, sienten, su estilo y forma de aprender, sus temores, en fin, lo que les acontece y es relevante para ellos.

La historia que voy a compartir se inicia cuando la maestra del grupo de audición y lenguaje del CAM Navojoa se presentó a la escuela “Moisés Sáenz” con un niño llamado Gabriel Guillermo, para que fuera integrado al grupo de 4º año, puesto que había aprendido los contenidos del currículo y además había adquirido algunas estrategias comunicativas, como emitir ciertas palabras (oralización), señas, lectura, escritura, entre otras, las cuales son herramientas para desenvolverse con naturalidad en su entorno social; con éstas, Memo ya podía integrarse a un grupo de la escuela regular. En un principio la solicitud de la maestra no tenía nada de extraordinario; la duda comenzó cuando dijo que Gabriel Guillermo presentaba discapacidad auditiva y que, por lo tanto, su lenguaje oral era limitado, que difícilmente se entendían las pocas palabras que podía oralizar y que para comunicarse con él había que hablarle de frente y con claridad, a fin de que pudiera leer nuestros labios e interpretar los sonidos que pobremente percibía.

Memo se presentó el siguiente lunes; ya para entonces los niños del grupo sabían que se integraría un alumno con dificultad para comunicarse de forma oral, pero que era capaz de convivir y participar como todos los demás. Lo que había que aprender era cómo comunicarse con el niño, lo cual se iría logrando a medida que se interactuara con él. En ese momento nadie sabía nada respecto a la forma de establecer comunicación con Memo, y tampoco él nos conocía, por lo tanto, a partir de su llegada nosotros tendríamos que entender sus formas de comunicación y él igualmente tendría que asimilar nuestros actos comunicativos, agregando a sus estrategias o madurando, quizá, la lectura de labios. En el futuro, entendernos dependería tanto de él como de la disposición de todos.

El siguiente lunes llegó Gabriel Guillermo con el uniforme de la escuela. Se presentó diciendo su nombre, que difícilmente se podía entender, aunque ya todos sabíamos cuál era. Cada uno de los niños se presentó diciéndole de frente su nombre y dándole la bienvenida.

La adaptación del nuevo integrante del grupo no fue difícil, pues Gabriel era un niño muy sociable y muy platicador, por lo que poco a poco los niños y él se fueron entendiendo, ya que unificaron códigos. Memo se distinguía por ser más alto que el resto de los niños, tenía 12 años de edad y siempre estaba buscando plática con algún compañero; era difícil que mantuviera la atención a la clase, por lo que eso se convirtió en el primer reto: interesarlo en el aprendizaje.

El proceso enseñanza-aprendizaje se volvió más laborioso, puesto que si en la clase se utilizaba mucho la exposición oral, se volvía un conflicto, ya que la dificultad del niño era la audición; por lo tanto, todos en el grupo teníamos que participar siendo más solidarios con el nuevo integrante.

La actividad diaria en el grupo continuó de manera normal para todos. En la escuela, Gabriel Guillermo pasó inadvertido, ya que la extrañeza era causada sólo por su forma de comunicarse. Los aprendizajes adquiridos con mayor facilidad por él eran los que tenían mayores referentes visuales o que tenían referencia directa con su vida diaria; mientras que aquellos de concepciones abstractas o lecturas ajenas a su entorno eran difíciles de comprender o hacer un rescate de significados, lo mismo que el uso en matemáticas de fórmulas sin conexión con sus conocimientos. Ésas eran las grandes barreras del aprendizaje para Memo.

El momento crucial llegó al tener que informar a través de una boleta qué tanto había aprendido Gabriel, pues el Acuerdo 200 de evaluación es una norma que se debe aplicar a todos los niños y no considera ninguna característica especial de éstos. Para el 4° grado, el currículo se vuelve muy exigente en cuanto a los conocimientos que debe adquirir el alumno, sin tomar en cuenta que hay muchos niños que no pueden escuchar o ver, que por problemas de índole intelectual tienen un ritmo más lento para aprender, o que sus problemas emocionales o afectivos influyen en su interés por aprender, circunstancias que no se consideran al calificar.

El momento de calificar a un alumno se vuelve doloroso, puesto que un número no refleja ninguna circunstancia de su aprendizaje. Entonces, ¿qué se debía hacer para cumplir con la norma de evaluación institucional sin afectar a Memo en su tránsito por la escuela regular? Si en una prueba de español o matemáticas de 4° grado Gabriel era un candidato a reprobado, pues sus calificaciones eran muy bajas, en contextos de la vida real nos dábamos cuenta de sus habilidades matemáticas, pues siempre traía al grupo una novedad para vender: hacía pulseras, colgajes y algunos juguetes que vendía a sus compañeros, practicando la compraventa sin dificultad. Nadie le podía tender trampas ya que empleaba las cuatro operaciones básicas de manera correcta, y las aplicaba con propiedad en la solución de problemas de su vida diaria, como pagar el camión desde su casa a la escuela, comprar en la cooperativa escolar, en las tiendas de su comunidad, y también tenía una lista de deudores, compañeritos que habían adquirido uno de sus productos y estaban pendientes de liquidar. En lo referente a la lectura y escritura, también podía escribir y

copiar cualquier texto, leer recados, elaborar cartas, claro, con dificultades ortográficas, pues si para un niño normoyente este renglón es difícil, para uno que no escucha la dificultad es mayor.

La boleta de calificaciones es el instrumento normativo que avala el sistema educativo nacional para acreditar que el alumno ha cursado satisfactoriamente un grado escolar. Este documento, con un pequeño numerito, pretende reflejar todo el proceso de aprendizaje que un alumno realiza en un determinado grado escolar, y estamos acostumbrados a perfilar a una persona con base en esos números; por ejemplo, si en la boleta aparecen puros dieces creemos que un alumno es muy inteligente y que tiene un buen desarrollo cognoscitivo, aunque la mayoría de las veces esa calificación corresponde a los resultados de un examen escrito para el cual el alumno tuvo que haber estudiado previamente, en muchos casos, memorizando.

Muchos maestros hemos caído en la inercia de calificar cuantitativamente el cúmulo de conocimientos que el alumno ha adquirido en torno al currículo escolar, y lastimosamente nos hemos olvidado de evaluar el aprendizaje de las habilidades y actitudes, el manejo de los valores, etcétera. Evaluar a los alumnos permite, además, valorar la enseñanza, las estrategias y los recursos utilizados por el maestro y la escuela en general en la conducción del aprendizaje. Si calificar en una boleta a un alumno sin discapacidad se torna difícil, aún lo es más si se trata de un alumno con discapacidad.

El dilema de la evaluación se agranda cuando no existen argumentos suficientes para calificar el conocimiento del alumno. La relación de la calificación con el desarrollo cognoscitivo, motriz, lingüístico, afectivo, social, obtenido por el alumno en su paso por la escuela es subjetiva, y el maestro tiene que considerar esta situación y representarla con un número en la boleta. Esto resulta especialmente difícil en el caso de un niño sordo, para quien el examen escrito también es una desventaja, ya que precisamente la lectoescritura de conceptos abstractos es su principal dificultad; por ejemplo, si lee una palabra nueva, el nombre de alguna fruta que no conoce o cualquier concepto que no ha adquirido aún, comprender se torna complicado, por lo que confiar una calificación a un instrumento como es la prueba de conocimientos es atentar contra una persona con discapacidad.

Para evaluar a Memo fue necesario crear una carpeta de evolución, donde se transparentaran sus procesos de aprendizaje, para saber qué conocimientos había ido adquiriendo en relación con el programa de grado y que se manifestaban en su diario vivir. Las estrategias variaron de acuerdo con las asignaturas.

Como maestra, una tiene que asimilar el enfoque de las distintas asignaturas donde no se da prioridad a la memorización de conceptos y fórmulas. En español, por ejemplo, se requiere el uso de un lenguaje funcional; en este aspecto Memo hacía uso de estrategias distintas a nuestra forma hablada (podía articular sólo cierto número de palabras, de manera no muy clara); podía escribir y leer, pero se le dificultaba la redacción de un texto largo. Por ello se seleccionaron estrategias que indicaran la forma en que el menor usaba el lenguaje. Si bien el alumno no oralizaba totalmente, sabíamos de antemano que para comunicarse hacía uso de señas y gestos, y hasta de un lenguaje manual que superficialmente los alumnos y yo fuimos adquiriendo. Memo poseía un lenguaje interno coherente, manifiesto en sus estrategias alternativas de comunicación: era funcional, puesto que se adaptaba perfectamente a su grupo y a su comunidad. En los componentes lectura y escritura se observaban sobre todo fallas en convencionalismos ortográficos, así como en comprensión lectora; podía elaborar recados, cartas, leer el periódico, el libro de texto, pero se le tenía que apoyar clarificándole palabras desconocidas, como sucede normalmente con cualquier niño que se enfrenta en la lectura a términos que no conoce. En el caso de Memo, para mí, como maestra de una escuela primaria y no especialista, se me dificultaba el doble: si quería describir una palabra, por ejemplo “pera”, se la podía dibujar o bien mostrar en vivo, el problema se presentaba con las palabras abstractas, como honestidad, importancia, paciencia, paz, progreso, suerte, evidencia, entre muchas otras que aparecen en los textos. Quizá esto sea de lo más sencillo para un especialista en audición, pero yo muchas veces no lograba que Memo llegara a la comprensión de algunos conceptos, lo cual a veces resultaba frustrante. Considerando todo lo anterior, se podía afirmar que su uso del lenguaje era funcional, por lo que Gabriel merecía obtener una calificación aprobatoria; sus exámenes parecían decir lo contrario, pero resultaba comprensible dada su discapacidad auditiva, y la carpeta de evolución justificaba un número mayor a seis que le acreditara los conocimientos exigidos.

Las matemáticas representaban un problema menor para Gabriel Guillermo, ya que sabía perfectamente realizar las operaciones básicas –sumar, restar, multiplicar y dividir–, y utilizaba adecuadamente los procedimientos para la resolución de un problema, siempre y cuando no fuera escrito, ya que se le dificultaba debido a su pobre comprensión lectora y al uso de convencionalismos de las matemáticas escritas. En geometría, el uso de fórmulas abstractas representaban una enorme dificultad para él; sin embargo, si se le cuestionaba de manera práctica o concreta sobre perímetros, formas de figuras y cuerpos, volúmenes, etcétera,

era capaz de responder acertadamente. En general, para la resolución de un examen escrito requería de alguien que le acompañara para explicarle y clarificarle las consignas.

La historia y la geografía, al hacer uso de la retórica y el discurso, y los esquemas de antecedentes o hechos históricos, tales como líneas del tiempo que reflejan hechos y situaciones abstractas, mapas, relieves, etcétera, resultaban difíciles para él, por lo que se requería de un mayor apoyo para su comprensión; definitivamente, en su aprendizaje de estas materias mostraba clara desventaja en relación con el grupo.

El dilema era aprobar o reprobar; considerar las características de Memo al tomar una decisión nos ponía en la disyuntiva de si se debería obrar igual con otros niños del mismo grupo que, si bien no manifestaban alguna discapacidad, mostraban desinterés por la escuela debido a las condiciones familiares o socioculturales en que se desenvolvían.

¿Qué hacer para evaluar a un niño con discapacidad? Cualquiera que ésta sea, representa una clara desventaja ante aquellos que no la presentan. Pareciera ser que la escuela está destinada a una población donde no existe la diferencia de capacidades, por lo que los maestros y la comunidad en general deben considerar estrategias para la inserción de personas con capacidades diferentes. Actualmente, las normas de inscripción, reinscripción, acreditación y certificación para la educación primaria consideran la existencia de la discapacidad y, en general, existe el compromiso social de brindar apoyo al menor con necesidades educativas especiales en el mismo ambiente al que acuden los demás, ya que no hay razón para la exclusión de niños con capacidades diferentes.

¿Qué hacer en el caso de recibir en nuestras aulas a un niño que presenta discapacidad? El maestro de grupo no tiene que navegar solo en contra de la corriente de las costumbres escolares, sino que desde la recepción del alumno en la escuela se pacta un compromiso entre el maestro, el director, los padres y el personal de educación especial para trabajar en equipo en torno a él.

El manual de normas de inscripción y acreditación de la escuela primaria sugiere que desde el acceso del niño al ámbito escolar se le ha de practicar una evaluación psicopedagógica que exprese cualitativamente sus habilidades y potencialidades para transitar por la escuela regular, y es con base en los resultados obtenidos que se proyecta un programa con adecuaciones curriculares que considere las desventajas físicas del niño: se seleccionan del currículo aquellos propósitos y contenidos que éste puede alcanzar, así como actividades o estrategias metodológicas apropiadas a sus necesidades.

¿Cuál es el objetivo de esto? Brindarle oportunidades de acceso curricular al menor con capacidades especiales, ya que habrá algunos aspectos a los que definitivamente no podrá acceder. En función de estas consideraciones, la evaluación toma otro sesgo importante: se inicia un proceso donde ya no se evalúa al menor en las mismas condiciones que al resto del grupo, sino que, a través de una carpeta de evaluación o de evolución, se va creando su historia escolar y pedagógica, donde se clarifican sus estilos de aprendizaje, su logros, sus habilidades, destrezas, conocimientos adquiridos, etcétera. Esta sugerencia no es privativa para una escuela en particular ni para un niño en especial, sino para todos los alumnos con los que convivimos a diario en la aventura de nuestra práctica educativa.

El manual de normas de inscripción, reinscripción, acreditación y certificación para la educación primaria, editado por la SEP, que se entrega a cada director de las escuelas de educación básica para que todos los maestros y las maestras podamos conocer tales normas y apegarnos a ellas, en el capítulo correspondiente a la acreditación, inciso “normas”, dice:

Es obligación de las escuelas oficiales y particulares incorporadas al sistema educativo nacional evaluar el aprendizaje de los educandos, de conformidad con lo establecido en el Acuerdo Secretarial número 200.

La boleta de evaluación es el documento legal exigible para la acreditación total o parcial de un grado.

La evaluación del aprendizaje es permanente y da lugar a la formulación de calificaciones parciales. Los menores con necesidades educativas especiales con o sin discapacidad recibirán por parte del maestro de grupo el avance de su aprovechamiento escolar, tomando como referencia la propuesta curricular adaptada.

La propuesta curricular adaptada se elabora a partir de las fortalezas y necesidades específicas detectadas mediante la evaluación psicopedagógica.

Los aspectos que principalmente deben evaluarse son:

- El contexto del aula y de la escuela;
- El contexto social y familiar;
- El estilo de aprendizaje del alumno;
- Sus intereses y motivación para aprender, y
- Su nivel de competencia curricular en las distintas asignaturas.

En caso de ser necesario también deberán evaluarse áreas específicas como la motriz, intelectual, comunicación y/o emocional.

Esta evaluación puede realizarse a través de distintas técnicas, entre éstas:

- La observación del alumno en los distintos contextos;
- La revisión de trabajos;
- La entrevista del alumno, sus padres y/o maestros;
- La aplicación de pruebas informales, y
- La aplicación de pruebas formales estandarizadas (por el área especializada).

La evaluación psicopedagógica debe realizarse de manera interdisciplinaria, con la participación del maestro de grupo, el personal de educación especial y los padres de familia.

La asignación de calificaciones parciales debe ser congruente con las evaluaciones del aprovechamiento alcanzado por el educando, respecto a los propósitos de los programas de aprendizaje.

Para los alumnos con necesidades educativas especiales con o sin discapacidad integrados a las escuelas primarias regulares, los criterios de evaluación se establecerán de manera conjunta entre el director, maestro de grupo y el personal de educación especial, tomando como base el avance en los propósitos establecidos en la propuesta curricular adaptada. (SEP, 2002, pp.28-29)

En lo personal, como no soy maestra especializada, la información que me proporciona esta lista es una excelente ayuda. Muchos maestros quizá no reciben el apoyo de un maestro de educación especial; por ello, considero que esta información es sumamente importante, ya que con esta base normativa, alumnos como Memo tendrán en las escuelas mejores oportunidades tanto para acceder al currículo regular como para poder ser evaluados con justicia y equidad.

Con esto hago un llamado a mis compañeros maestros y maestras de la escuela regular, quienes quizá no han tenido la grata experiencia de contar en sus aulas con un alumno que presente alguna discapacidad, para que no le cierren las puertas sino que las abran junto con su corazón para poder no sólo ayudarlo a conocer más, sino también a hacerle sentir que es tan importante y normal como cualquier otro alumno. No les neguemos esa oportunidad. No necesitamos ser especialistas, sólo confiar y creer en los niños: si mostramos interés por ellos ni el mejor especialista en didáctica podrá decirnos qué hacer; nos ayudará el sentido común y,

sobre todo, su respuesta. Recordemos que el éxito de nuestro trabajo no estriba en enseñar a los alumnos aventajados, nuestra práctica es más fructífera y satisfactoria cuando apoyamos a un niño que nos necesita. Debemos apoyar a los niños en desventaja más que jactarnos con el conocimiento de los alumnos sobresalientes.

La mayor medalla al mérito que recibiremos será cuando veamos triunfar a aquellos niños en desventaja, quienes acudieron a nosotros para apoyarlos en su educación.

Referencia

Secretaría de Educación Pública (2002). *Manual de normas de inscripción, reinscripción, acreditación y certificación para escuelas primarias oficiales y particulares incorporadas al sistema educativo nacional periodo escolar 2002-2003*. México: SEP.

LA EVALUACIÓN
DE LAS MATEMÁTICAS
EN PRIMER GRADO
DE SECUNDARIA





María Eufemia ZAZUETA NIETO

Pasante de la Licenciatura en Matemáticas
de la Escuela Normal Superior de
Hermosillo. Profesora de matemáticas en
la Escuela Secundaria General no. 6
de Hermosillo.

LA EVALUACIÓN DE LAS MATEMÁTICAS EN PRIMER GRADO DE SECUNDARIA

MARÍA EUFEMIA ZAZUETA NIETO

La dificultad de realizar la evaluación hace que resalte su importancia. Buscar formatos y diseños adecuados para ponerla en práctica y lograr que el estudiante quede satisfecho de su calificación parcial o final, es igual o más difícil.

Esto obliga a los docentes a recurrir a los medios aprendidos de la pedagogía y a los que su ingenio y creatividad puedan desarrollar, sin salirse de las normas establecidas por la autoridad educativa.

El Artículo 2º del Acuerdo 200 dice: “La evaluación del aprendizaje se realizará a lo largo del proceso educativo con procedimientos pedagógicos adecuados”, mientras que el Artículo 3º menciona: “La evaluación permanente del aprendizaje conducirá a tomar decisiones pedagógicas oportunas para asegurar la eficiencia de la enseñanza y del aprendizaje.” Lo anterior señala el cambio continuo en la pedagogía escolar, para mejorarla constantemente y así asegurar la calidad del proceso enseñanza-aprendizaje en la institución educativa.

Rodríguez y García (1980, p.9) mencionan que la evaluación es:

- El proceso de señalar los objetivos de un aspecto de la educación y estimar el grado en que éstos se han alcanzado.
- Es el establecimiento del “estado actual” de la situación enseñanza-aprendizaje.
- Es el proceso que determina si se ha logrado éxito en lo que se propuso hacer.

Agregan, además, que las funciones de la evaluación son:

- Ayudar al que aprende a darse cuenta de cómo debe cambiar o desarrollar su comportamiento (retroalimentar al que aprende).

- Permitir al que aprende obtener satisfacción cuando está haciendo algo como es debido (refuerzo).
- Proveer al que aprende de una base para las decisiones subsiguientes sobre lo que aprende, para cuáles recursos está preparado, qué tratamiento necesita como remedio y qué debe recomendársele.
- Discernir el procedimiento (métodos adecuados) que convenga seguir.
- Suministrar información necesaria para poder revisar la totalidad del programa de estudio.

En relación con el enfoque que se marca en los planes y programas de educación secundaria (SEP, 1993): “Las matemáticas son, junto con otras ciencias y actividades del saber, resultado del intento del hombre por comprender y explicarse el universo y las cosas que en él ocurren. Su enseñanza, por lo tanto, no consiste en la pura transmisión de un conocimiento fijo y acabado, sino que debe fomentar en el alumno la misma curiosidad que la hicieron posible y la mantienen viva”. Esto implica que además de aprender las matemáticas, el estudiante tiene que investigar más acerca de ellas y, de ser posible, dirigir su conocimiento hacia un nivel más alto en su aplicación directa y en la dificultad de los problemas para dar soluciones creativas mediante su uso.

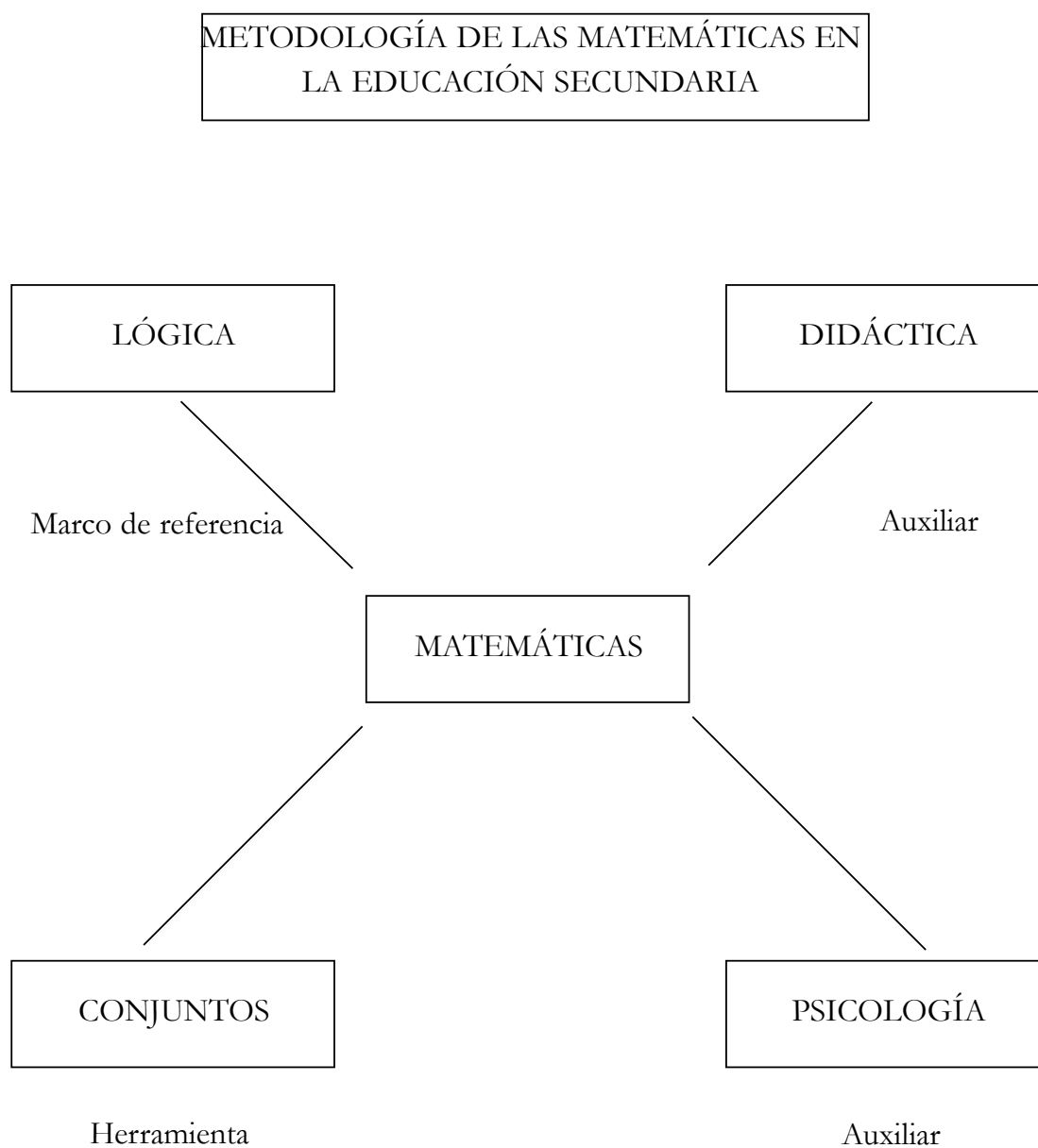
El propósito central de las matemáticas es que el estudiante “aprenda a utilizarlas para resolver problemas, no solamente los que se resuelven con los procedimientos y técnicas aprendidas en la escuela, sino también aquellos cuyo descubrimiento y solución requiere de la curiosidad y la imaginación creativa” (SEP, 1993); así pues, es imperativo que el alumno desarrolle su creatividad y su lógica matemática para solucionar problemas reales.

La enseñanza de las matemáticas en la escuela secundaria tiene como propósito general “el desarrollo de las habilidades operatorias, comunicativas y de descubrimiento de los alumnos.” (SEP, 1993) Para ello, deben desarrollar sus capacidades a fin de:

- Adquirir seguridad y destrezas en el empleo de técnicas y procedimientos básicos a través de la solución de problemas.
- Reconocer y analizar los distintos aspectos que componen un problema.
- Elaborar conjeturas, comunicarlas y validarlas.
- Reconocer situaciones análogas; es decir, las que desde un punto de vista matemático tienen una estructura equivalente.
- Escoger o adaptar la estrategia adecuada para la resolución de problemas.

- Comunicar estrategias, procedimientos y resultados de manera clara y concisa.
- Predecir y generalizar resultados.
- Desarrollar gradualmente el razonamiento deductivo.

Lo que se requiere del alumno es que aprenda y aprehenda las matemáticas. El siguiente esquema muestra la metodología de las matemáticas en la educación secundaria (Robles y Minquini, 1996, p.13).



Los autores agregan, además, que “las matemáticas tienen su marco de referencia en la lógica, es por ello que los alumnos deben recibir conocimientos razonables, evidentes, claros y situados dentro de la realidad”. Así, es tarea del docente de la especialidad aplicar sus conocimientos, aunados a la didáctica de las matemáticas y a la psicología del adolescente, utilizando a los conjuntos como herramienta para llevar a buen término la enseñanza de esta ciencia.

La metodología nos indica lo siguiente: para que el alumno aprenda las matemáticas es necesario utilizar la lógica cotidiana, o sea pasar de la lógica formal a una lógica de fácil comprensión, más sencilla y dentro de los contextos diarios de los alumnos.

Lo anterior se señala como inicio de la evaluación que debe realizarse a los estudiantes, ya sea diaria, semanal, quincenal, mensual, bimestral o anual. Arriaga y otros (1996, p.70) proponen lo siguiente:

Aspectos a considerar para evaluar el aprovechamiento de los alumnos

Clave	Aspectos a evaluar	Porcentaje que representa
T	Tareas	15%
PC	Participación en clase 15%	
TE	Trabajos por equipo 15%	
EO	Exposiciones orales 15%	
E	Examen	40%
PM	Promedio mensual TOTAL	100%

Como se observa, el mayor porcentaje en la evaluación le corresponde a los exámenes, por lo tanto habrá que dosificar y calendarizar muy bien cada uno de ellos, además de que se tendrán que realizar de manera cuidadosa, sobre todo cuando el profesor aplica únicamente un examen durante el periodo escolar correspondiente.

Propósitos

El propósito que tiene esta propuesta es que el docente de matemáticas en verdad planifique su clase con anticipación, observando el trabajo que va a efectuar con los alumnos como un sistema completo; es decir, no puede únicamente planear el principio y el fin sin tomar en cuenta el periodo intermedio, que es la parte importante del proceso enseñanza-aprendizaje.

Otro aspecto a considerar es que el docente proyecte en el futuro inmediato la relación entre la clase del día y la evaluación de la misma, para que desde ese momento pueda reorganizar la planeación que efectuó y así dirigir a los alumnos hacia un conocimiento matemático significativo, que cumpla con el enfoque de los planes y programas educativos.

Estrategias

La estrategia a seguir es la siguiente: durante el proceso de planeación se incluirán el tema y el subtema a desarrollar, el o los aspectos a evaluar durante la semana, así como los ejercicios a realizar. De esta manera el maestro tendrá la oportunidad de modificar o desechar alguno de los ejercicios que se planearon.

La fortaleza de la propuesta radica en que se tiene tiempo para realizar la evaluación, hacer alguna modificación, de ser necesaria, buscar ejercicios en diferente bibliografía, con otros docentes o en Internet. La escasa planeación por parte de los docentes, sobre todo en lo que respecta a la evaluación, se constituye en la principal debilidad de la propuesta.

Recursos

Los recursos que los docentes deberán utilizar son: hojas blancas para hacer la planeación, tarjetas, plumones de colores, cartulinas o cartoncillo, material de reciclaje para diversos ejercicios.

Se propone el siguiente ejemplo de dosificación y de aspectos a evaluar para un subtema de cada uno de los temas principales de la asignatura de matemáticas en primer grado de secundaria; sin determinar duración, ya que esto dependerá del avance de cada grupo escolar y de la organización del profesor.

Tema	Los números naturales y sus operaciones
Subtema	<ul style="list-style-type: none"> • Lectura y escritura de números naturales • Orden y comparación • Ubicación en la recta numérica
Aspectos a evaluar	<ul style="list-style-type: none"> • Tarea • Participación en clase • Trabajo en equipo • Exposición oral • Examen escrito y a criterio del docente

Ejercicios a realizar	<ul style="list-style-type: none"> • Anotar en el cuaderno el nombre del estado y la cantidad de habitantes en número y letra • En un mapa anotar las distancias entre las diferentes ciudades del país • Dar en una tarjeta un número distinto a cada alumno y que busque su ubicación • Formar equipos de diez alumnos, darles una tarjeta con un número, anotar un número en el pizarrón y que cada equipo forme la otra, que irá desde unidades hasta millares de millón, y que cada equipo lo lea • Comparar números mayor y menor
Tema	Geometría
Subtema	<ul style="list-style-type: none"> • Dibujo y trazos geométricos • Uso de la regla graduada, el compás y las escuadras • Reproducción y trazado de figuras, diseños y patrones geométricos • Trazado y construcción de las figuras básicas, de perpendiculares y paralelas • Uso del transportador en la medición de ángulos y para la reproducción y trazado de figuras
Aspectos a evaluar	<ul style="list-style-type: none"> • Tarea • Participación en clase • Trabajo en equipo • Exposición oral • Examen práctico: en un cartoncillo el alumno realice diversos patrones y modelos
Ejercicios a realizar	<ul style="list-style-type: none"> • En equipo: reproducir la cancha o el patio escolar, utilizando regla graduada para medir, así como escuadras y compás • Presentar su trabajo a todo el grupo • Individual: dibujar varios círculos, simulando una pizza o un pastel, y con el transportador realizar diferentes divisiones de los círculos

	<ul style="list-style-type: none"> • Observar edificios de diferentes formas geométricas y que son reproducidos con los instrumentos
Tema	Presentación y tratamiento de la información
Subtema	<ul style="list-style-type: none"> • Lectura y elaboración de tablas y gráficas • Utilización de tabla o de una gráfica para explorar si dos cantidades varían proporcionalmente o no • Ejemplos para ilustrar el uso de razones y porcentajes en la presentación de información
Aspectos a evaluar	<ul style="list-style-type: none"> • Tarea • Participación en clase • Trabajo en equipo • Exposición oral • Examen
Ejercicios a realizar	<ul style="list-style-type: none"> • Por equipo y en exposición: realizar la gráfica de los habitantes que tiene cada estado del país • En la misma exposición: hacer un comparativo entre el estado con mayor población y el de menor • Analizar gráficamente la población escolar: el total de niños en comparación con las niñas; entre grados y entre turnos • Como tarea, que el alumno realice una gráfica de los miembros de su familia, analice por rangos de edad y presente los resultados en el grupo • Con datos utilizados anteriormente y con la ayuda de su compás y transportador, que el alumno realice una gráfica circular, aplique los conocimientos de suma, resta, división y multiplicación de números naturales
Tema	Probabilidad
Subtema	<ul style="list-style-type: none"> • Situaciones y problemas que favorezcan: • El registro y tratamiento, en situaciones sencillas, de los resultados de un mismo experimento

	<p>aleatorio que se repite varias veces</p> <ul style="list-style-type: none"> • La exploración y enumeración de los posibles resultados de una experiencia aleatoria • La estimación y comparación de probabilidades en diversas situaciones, en forma empírica o teórica • La familiarización con algunas de las situaciones ideales de la probabilidad: volado, lanzamientos de dados, rifas, extracciones de una urna, etcétera
Aspectos a evaluar	<ul style="list-style-type: none"> • Tarea • Participación en clase • Trabajo en equipo • Exposición oral • Examen
Ejercicios a realizar	<ul style="list-style-type: none"> • Tarea individual: anotar un número en su cuaderno y verificar si salió con algún premio en la lotería nacional • En equipo: realizar una rifa en el grupo, utilizando el número de lista de cada alumno • En grupo: la probabilidad de que de un mazo de cartas se obtenga un as • Tarea individual: en la calle, qué posibilidad existe de que pase un carro de una marca y color determinado

Conclusiones

La enseñanza de las matemáticas tiene su punto culminante en la evaluación, ya que es ahí donde los profesores pueden percatarse del nivel de conocimientos que han adquirido sus alumnos, así como de la forma en que se los han transmitido.

Ese grado de comprensión matemática que habrán de demostrar los estudiantes vendrá precedido de una planeación. La evaluación tiene que estar incluida dentro de la planeación del profesor, no puede estar desligada de ella como un ejercicio externo para el alumno, como algo “para hacerlo sufrir”; por el contrario, si

el estudiante aprende las matemáticas en los exámenes, revisión de libro y cuaderno, exposición de clase y otros ejercicios diseñados para evaluarlo, se observarán los resultados positivos de un mayor aprendizaje y será un gran estímulo, además, ver la calificación obtenida, lo cual mantendrá la motivación necesaria para continuar aprendiendo “las difíciles matemáticas”.

Referencias

- Arriaga, A., et al. (1996). *Libro del maestro de nuevas matemáticas*. México: Fernández Editores.
- Rodríguez, H. y E. García (1980). *Evaluación en el aula*. México: ANUIES.
- Robles, D. y L. Minquini (1996). *Libro del maestro. El matemático en secundaria*. México: Fernández Editores.
- Secretaría de Educación Pública. Acuerdo número 200 por el que se establecen normas de evaluación del aprendizaje en educación primaria, secundaria y normal. En: <http://www.sep.gob.mx/work/appsite/asuntosjuridicos/6220.pdf>
- Secretaría de Educación Pública (1993). *Plan y programas de estudio. Educación básica. Secundaria*. México: SEP.

Este libro se terminó de imprimir en el mes de agosto de 2003 en los talleres de Editorial El Auténtico, S. A. de C. V., Revolución no. 14 Norte, Col. Centro, Hermosillo, Sonora C. P. 83000.
La edición consta de 5000 ejemplares.