



SEC

Secretaría de Educación y Cultura
Instituto de Formación Docente del Estado de Sonora
Escuela Normal Superior de Hermosillo



Maestría en Educación Especial

**“PERCEPCIÓN DE LOS ESTUDIANTES DE LA VII GENERACIÓN DE
MAESTRÍA DEL CEEYS, SOBRE LA PRUEBA ENLACE”**

Tesis

Que para obtener el Grado de
Maestro en Educación Especial

Presenta:

Donaldo Bermúdez Zúñiga

Asesor-Director

Dr. Jesús Bernardo Miranda Esquer



Hermosillo, Sonora, Diciembre del 2013





Secretaría de Educación y Cultura
Instituto de Formación Docente del Estado de Sonora
Escuela Normal Superior de Hermosillo



Maestría en Educación Especial

**“PERCEPCIÓN DE LOS ESTUDIANTES DE LA VII GENERACIÓN DE
MAESTRÍA DEL CEEYS, SOBRE LA PRUEBA ENLACE”**

Tesis

Que para obtener el Grado de
Maestro en Educación Especial

Presenta:

Donaldo Bermúdez Zúñiga

Asesor-Director

Dr. Jesús Bernardo Miranda Esquer



Hermosillo, Sonora, Diciembre del 2013

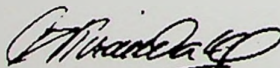


**CARTA PARA ACREDITACIÓN PARCIAL DE PROTOCOLO DE TESIS
DOCTORAL**

En mi carácter de ASESOR del protocolo Doctoral titulado: “**PERCEPCIÓN DE LOS ESTUDIANTES DE LA VII GENERACIÓN DE MAESTRÍA DEL CEEYS, SOBRE LA PRUEBA ENLACE**” que presenta el (la) C.**DONALDO BERMÚDEZ ZÚÑIGA**, expongo que después de revisarlo, según los criterios establecidos por el Centro de Estudios Educativos y Sindicales, manifiesto que a mi juicio cumple con los requisitos metodológicos y de contenido, para que se proceda según el **CONVENIO** signado entre el **IFODES** y el **CEEyS**, para el otorgamiento del grado de **MAESTRÍA**, según la oferta educativa de cada institución.

Por lo antes expuesto, me permito emitir el presente como oficio de: **ACREDITACIÓN PARCIAL DE PROTOCOLO DE TESIS DOCTORAL**, en mi carácter de ASESOR, con la finalidad de que pueda llevarse a cabo el procedimiento conducente.

ATENTAMENTE



Dr. JESÚS BERNARDO MIRANDA ESQUER

Nombre y Firma

Hermosillo, Sonora, México; a 7 de noviembre de 2013.

ÍNDICE

	Página
Construcción del Objeto de Estudio	1
• Relevancia del objeto de estudio	3
• Problematización del objeto de estudio	4
• Planteamiento del problema	4
• Propósito	5
• Objetivos	6
• Preguntas de investigación	6
• Hipótesis, supuestos o hipótesis de acción	6
• Ubicación del objeto de estudio	7
• Sujetos	7
Capítulo I. Marco Referencial	8
1.1. Investigaciones internacionales	8
1.2. Investigaciones Nacionales	9
1.3. Investigaciones Locales	11
Capítulo II. Marco Teórico	13
2.1. Las evaluaciones en México y América Latina	13
2.2. Construcción social de la realidad	16
Capítulo III. Diseño Metodológico	
3.1. Enfoque y Método	18
3.2. Sujeto, participación y muestra	18

3.3. Dimensiones de análisis	19
3.4. Técnicas e instrumentos de recolección de datos	19
3.5. Técnicas de análisis de datos	20
3.6. Procedimiento	21
3.7. Software de apoyo	22
Referencias	23

CONSTRUCCIÓN DEL OBJETO DE ESTUDIO

La evaluación educativa representa una de las áreas más complejas en el campo de la acción docente. Sustenta que el propósito fundamental de la educación es verificar en qué medida los objetivos se han alcanzado. A partir de la evaluación, es posible estudiar el proceso enseñanza-aprendizaje; por ello, abordar la problemática de la evaluación, es encarar las fallas fundamentales de un sistema educativo.

El término evaluación se relaciona usualmente a la idea de medición; sin embargo, medir significa determinar la extensión y/o cuantificación de una cosa, en tanto que la evaluación implica valorar la información, a través de la emisión de un juicio.

En el ámbito educativo la operación de evaluar consiste en estimar su valor no material; evaluar hace referencia a cualquier proceso por medio del que alguna o varias características de un grupo de alumnos, profesores, materiales, programas u objetivos educativos, reciben la atención de quien evalúa, analizando y valorando sus características y condiciones en función de criterios o puntos de referencia para emitir un juicio relevante para la educación.

La evaluación deberá servir entonces, para reorientar y planificar la práctica educativa. Conocer lo que ocurre en el aula a partir de los procesos pedagógicos empleados y su incidencia en el aprendizaje del alumno, reorientando cuantas veces fuere necesario los procesos durante su desarrollo, es una de las funciones más importantes de la evaluación.

Por lo general, en el ámbito educativo se ha confundido siempre el evaluar con el medir; comprobar el rendimiento o cualidades de un alumno a través del uso de métodos específicamente cuantitativos, es una práctica común en la actualidad; sin embargo, la evaluación va más allá de las teorías y prácticas de medición psicológica utilizadas desde los años 60, las cuales daban respuesta a la realización de exámenes demandados por el sistema (Shmieder, 1966; Stocker, 1964; Titone, 1966).

Cuando se evalúa a un sujeto, es imposible prescindir de observaciones y valoraciones subjetivas; evaluar cualitativamente en todas sus dimensiones a cada uno de los componentes del sistema educativo es interesarse por comprender la conducta humana desde el marco de referencia de quien actúa; es fundamentarse en una realidad dinámica y cambiante como la naturaleza misma del hombre.

Ahora bien, una de las concepciones más amplias y generalizadas sobre el concepto de evaluación es aquella que entiende el proceso como una actividad que ejercen los profesores sobre sus alumnos. Para todos es conocido que para los docentes, evaluar es una actividad contemplada como obligación institucional y se abocan a su práctica porque tienen que informar ya que es un procedimiento administrativa; para otros en cambio es aceptada con cierta complacencia dado que es una medida que les permite ejercer presión sobre los alumnos y mantener el orden en el aula. Pocos son en realidad los docentes que utilizan los resultados de las evaluaciones para mejorar su actuación frente al grupo. Por su parte, el alumno rechaza todo tipo de evaluación, ya que su práctica le resulta odiosa y frustrante, provocando que estudie solamente con la finalidad de aprobar el examen.

La investigación cualitativa es útil durante las etapas tempranas de un estudio, este tipo de investigación no necesita un plan estrictamente diseñado antes de comenzar. Esto le da al investigador la libertad para dejar que el estudio se desenvuelva más naturalmente. Otra ventaja de la investigación cualitativa es que el investigador adquiere información más detallada en forma de descripciones escritas o de evidencia visual, como las fotografías. Este tipo de investigación observa el contexto y el sentido social y cómo afecta a los individuos, lo que es ventajoso especialmente para las ciencias sociales.

En consecuencia, una de las medidas claves para el mejoramiento de la calidad en la educación, es reconsiderar los procesos de evaluación educativa a partir de la creación de instrumentos de evaluación pertinentes y su aplicación sistemática. Esta sistematización ha estado representada por la aplicación de la prueba ENLACE los últimos años. En este sentido, consideramos importante identificar la serie de conocimientos y creencias que los estudiantes de posgrado

del CEEyS han generado a través de su desempeño como docentes de educación básica, ya que poseen una connotación interesante, de ser profesionales de la educación preocupados por su constante superación.

Debido a lo anterior, el núcleo analítico fundamental de la presente investigación es: la percepción de los estudiantes de posgrado del CEEYS con respecto a la prueba ENLACE.

Las fortalezas de esta exploración radican en la obtención de datos correspondientes a la percepción que guardan los estudiantes de posgrado del CEEyS con respecto a la prueba ENLACE en los últimos años.

La zona de oportunidad radica en el establecimiento de una vinculación tangible entre la política educativa que representa la prueba ENLACE y la percepción de los estudiantes del CEEyS, que a la vez son docentes de educación básica, con el conocimiento o creencia de que representa una estrategia para mejorar la calidad educativa.

Sin embargo, entendemos que las debilidades sucintas al tema de investigación se encuentran en el marco de la certidumbre experimentada por los docentes con respecto a la adecuada construcción del instrumento, a la utilización de los resultados, al costo-beneficio de la aplicación y al impacto en los presupuestos educativos resultante del análisis de los datos que arroja.

Partiendo de la afirmación anterior, la amenaza radica en localizar una apreciación negativa por parte de los estudiantes-docentes, traducida ésta en la creencia de que el ejercicio evaluativo de la prueba ENLACE corresponde a un proceso de mera simulación.

Relevancia del objeto de estudio

El objeto de estudio de la presente investigación es relevante en tanto que el tema de la evaluación está de manera frecuente a lo largo del trayecto formativo en la educación básica. Más aún en la actualidad, cuando toma un carácter constitucional a partir de la Reforma Educativa 2013 de la reciente autonomía del Instituto Nacional de Evaluación Educativa.

Además, Sonora ha estado presentando resultados positivos los últimos tres años, de tal manera que se ha ubicado entre los primeros lugares tanto para español como para matemáticas.

Por lo dicho en párrafos anteriores, el beneficio directo ante la indagatoria de la apreciación de los estudiantes-docentes del CEEyS con respecto a la prueba ENLACE, es el sistema mismo de educación básica; puesto que de ser cierto el supuesto de que a mayor conocimiento y adecuada apreciación, mayor compromiso por parte de los profesores, entonces los resultados estarán vinculados a mejores prácticas de enseñanza y no a procesos de obtención simulada de porcentajes favorecedores.

En la entidad, el Instituto de Innovación y Evaluación Educativa del Estado de Sonora (IIEEES) realiza de manera permanente indagaciones relacionadas con el tema de ENLACE, sin embargo, en lo que conocemos en la actualidad, esta línea de investigación donde se explore la vinculación entre la percepción del docente con respecto a la prueba y los resultados obtenidos en la misma, no ha sido objeto de análisis.

Problematización del objeto de estudio

El objeto de estudio de la presente investigación, es la identificación de la percepción que tiene el estudiante-docente de postgrado del CEEyS, con respecto a la prueba ENLACE.

Ubicando como foco del problema, a la percepción que el estudiante-docente ha desarrollado con respecto a ENLACE en el Estado de Sonora. Seleccionado como sectores a estudiar a los estudiantes de posgrado del CEEyS y a la prueba citada.

Planteamiento del problema

La Evaluación Nacional del Logro Académico en Centros Escolares (ENLACE) es un instrumento de medición propuesto por la Secretaría de Educación Pública, cuya intención es contribuir a la detección de los elementos

educativos que están presentes en cada espacio educativo, involucrando a todos los actores partícipes del proceso de enseñanza y de aprendizaje: profesores, directivos, autoridades, padres de familia y estudiantes

Por otra parte, ENLACE representa la acción evaluativa de mayor dimensión en el Sistema Educativo Nacional en función de dos razones fundamentales: la cantidad de pruebas diferentes que se aplican y la cobertura que tiene.

En cuanto a la cobertura de ENLACE, debe subrayarse que son evaluadas todas las alumnas y alumnos de 3° a 6° grados de primaria y de 1° a 3er grado de secundaria, tanto en escuelas públicas como privadas. En el nivel de bachillerato, se evalúa a la población que cursa el último año en una mayoría de las instituciones que ofrecen estos estudios, independientemente de que se trate del bachillerato general o alguna de las múltiples orientaciones de este nivel.

Todo lo anterior, ha generado diferentes posturas por parte de quienes están involucrados de manera directo o indirecta en este ejercicio evaluativo.

De ahí que la pregunta de la presente investigación gira en torno a identificar ¿cuál es la percepción de los estudiantes de posgrado del CEEyS desarrollaron sobre la prueba ENLACE?, en el entendido que esta población tiene relación directa con el proceso ya que se refiere a docentes de educación básica.

Propósito

El propósito de este estudio de caso, de carácter descriptivo es indagar la percepción que los estudiantes de posgrado del CEEyS pertenecientes a la VII y VIII generación de maestría han desarrollado sobre la prueba ENLACE. En esta fase de la investigación la apreciación se definirá en términos generales, como la identificación de los conocimientos y creencias que los maestrantes tienen con respecto a la prueba citada.

Objetivos

- Analizar el conocimiento que poseen los estudiantes del CEEyS, en relación a la construcción del instrumento aplicado en la prueba ENLACE.
- Describir el tipo de creencias que han desarrollado a lo largo de su desempeño docente, los estudiantes del CEEyS, con respecto a la prueba ENLACE.
- Identificar cuál es la percepción en general, de los estudiantes del CEEyS con respecto a la prueba ENLACE.

Preguntas de investigación

- A. ¿Existe el conocimiento necesario por parte de los estudiantes del CEEyS, en relación a la construcción del instrumento aplicado en la prueba ENLACE?
- B. ¿Qué tipo de creencias han desarrollado a lo largo de su desempeño docente, los estudiantes del CEEyS, con respecto a la prueba ENLACE?
- C. ¿Cuál es la percepción en general, de los estudiantes del CEEyS con respecto a la prueba ENLACE?

Hipótesis, Supuestos o Hipótesis de Acción

- I. El conocimiento que poseen los estudiantes del CEEyS, en relación a la construcción del instrumento aplicado en la prueba ENLACE.
- II. Definir el tipo de creencias que han desarrollado a lo largo de su desempeño docente, los estudiantes del CEEyS, con respecto a la prueba ENLACE.

- III. Identificar cuál es la percepción en general, de los estudiantes del CEEyS con respecto a la prueba ENLACE.

Ubicación del objeto de estudio

La investigación se encuentra ubicada en la temática general de COMIE relacionada con Educación inicial y básica; así como en el eje transversal referido a Aprendizaje y evaluación.

Sujetos

Los sujetos participantes en la investigación son 45 alumnos de la séptima generación de las maestrías en Educación y Didáctica del Español, Matemáticas, Ciencias Naturales, Ciencias Sociales, y Procesos de Aprendizaje, del CEEyS.

CAPÍTULO I

MARCO REFERENCIAL

Todo proceso de investigación conlleva un elemento fundamental que se refiere a situar el fenómeno o problema, en un estado de la cuestión con respecto a las indagaciones que otros han realizado en los años recientes. Por lo anterior, el presente trabajo, debe cobijarse con reportes de índole internacional, nacional y local. Por otra parte, en este apartado, también se abordarán aspectos metodológicos y teóricos que posteriormente se ampliarán en subsecuentes capítulos.

1.1. Investigaciones Internacionales

En el ámbito internacional, muchos son los que han indagado en el tema de la evaluación, por ejemplo Froemel (2009) precisa de realizar la diferencia entre medición y evaluación, pues sostiene que existen múltiples definiciones de ambas por ello una forma directa de percibir sus diferencias, es considerando que la medición consiste en el acto de establecer la posición de un sujeto en la escala de una variable determinada y por lo tanto constituye una visión instantánea y, por ello, estática, de su situación respecto de esa variable.

Evaluación, por su parte, implica determinar la trayectoria que, en el tiempo, muestran las posiciones de un sujeto en la escala de una misma variable, por lo cual implica una visión dinámica del comportamiento que tal sujeto ha tenido en esa variable, obtenida por medio de la comparación de los resultados de dos o más mediciones de ese mismo sujeto.

En el marco de los sistemas nacionales de evaluación educativa, Ruiz (2009) realizó un análisis en América Latina, principalmente durante los años noventa del siglo veinte, permitiendo identificar cuatro campos prioritarios que son objeto de evaluación en la actualidad: los logros conseguidos por los alumnos; el rendimiento que alcanzan las instituciones educativas; el desempeño profesional de los docentes; y el impacto de las políticas educativas.

La evaluación de docentes es un tema vigente en la agenda educativa tanto por el papel fundamental relacionado a la mejora de las instituciones, como por ser objeto de las políticas institucionales y nacionales de evaluación.

El investigador Manríque (2010) hace un análisis sobre la evaluación de docentes de educación básica regular, en un distrito de Lima Metropolitana, Perú. Los hallazgos giran en torno a que la evaluación del docente centrada en los resultados o en la calificación, genera en resistencia, además de una percepción negativa de ella, así como sentimientos de recelo y desconfianza.

Con respecto a la evaluación del desempeño y carrera profesional docente desde una panorámica de América y Europa, Murillo (2010) destaca que en la exploración de este terreno, existen una diversidad notable de prácticas de evaluación profesional docente, donde se busca una relación directa entre desempeño docente y resultados académicos de los alumnos y alumnas, y Finlandia donde su sistema educativo tiene una alta valoración de sus docentes, y que por lo tanto confía en el profesionalismo de éstos, no siendo necesaria la evaluación.

Con respecto al proceso educativo en Paraguay, Lafuente (2009) investigó sobre la experiencia del sistema nacional de evaluación, desde la perspectiva de representar todo un desafío en lo relacionado al aprendizaje. Sostiene que el Ministerio de Educación y Cultura logró diseñar y desarrollar un sistema de evaluación que ha acompañado y detectado las fortalezas y debilidades de la política educativa. Plantea que la credibilidad y confianza lograda, se deben principalmente a la voluntad política de las autoridades, al rigor técnico, el compromiso y la estabilidad del equipo, la participación en espacios internacionales y el apoyo de la cooperación internacional.

1.2. Investigaciones Nacionales

Nuestro país se vio involucrado en el torbellino de las aplicaciones de escalas valorativas en el ámbito educativo, a partir de que las instancias internacionales iniciaron con los reportes al Banco Mundial, sobre la actuación de los diferentes gobiernos en el sentido del compromiso social para la educación de sus ciudadanos.

Estas acciones, condujeron al sistema educativo mexicano a la implementación de instrumentos contenidos en pruebas estimativas como las denominadas Excale y Enlace. Muro (2008), realizó una investigación donde expone una situación lo suficientemente interesante para entrar en puntos de reflexión. Ésta giró alrededor de identificar la existencia de una rivalidad o un complemento entre las evaluaciones de las pruebas Enlace y Excale, la aportación giró en torno a que deben ser un complemento, ya que los dos instrumentos situaciones parecidas pero no iguales.

Existen detractores con respecto a la aplicación de evaluaciones masivas, como es el caso de Aboites (2009), quien afirma que la prueba enlace es una pésima medicina para un sistema educativo enfermo como el mexicano, por lo tanto, existe una necesidad de otra opción para la evaluación. Afirma que la realización de una Semana de la Evaluación, donde maestros, estudiantes, padres de familia y comunidad en general se tomen el tiempo que habrían destinado a Enlace y lo utilicen para discutir y evaluar primero la situación general de la escuela, para luego analizar la de cada salón en particular e incluso la de cada estudiante y sus padres por separado.

Por otra parte, Padilla (2009) realiza un análisis didáctico de la prueba Enlace, entendiendo que ésta debe ser un factor que debe ir más allá de una simple aplicación de un instrumento de colocación de desempeño, para convertirse en una política de calidad para la educación básica.

En el terreno exploratorio sobre la utilidad de la prueba Enlace en el proceso enseñanza-aprendizaje, desde la óptica de Directivos y Docentes de Educación Media Superior, encontramos a Peraza, Mac y Peniche (2010) quienes encontraron que en lo general, se tiene una opinión positiva sobre la utilidad de esta prueba, sobre todo cuando se refieren a las estrategias de enseñanza, la planeación, el sistema de evaluación de los aprendizaje, la capacitación y actualización de los maestros, así como a la preparación para las futuras evaluaciones.

No obstante lo antes citado, también es importante destacar que existen factores de contexto y personales asociados al desempeño en Enlace, sobre todo

en los alumnos de comunidades ubicadas en zonas de alta marginación. En este terreno, las aportaciones de Aguilar, Linares y Ledezma (2010) detectaron que los factores internos (satisfacción con el centro) y de contexto (variables socioeconómicas) relacionados con el desempeño de Enlace, se encuentran íntimamente relacionadas con el puntaje global obtenido en Enlace, lo cual significa que el instrumento tiene debilidades para su generalización.

Hablar de evaluación dentro de un sistema educativo, implica diversos puntos de reflexión, sobre todo en relación a las implicaciones que la misma provoca en todos los actores involucrados. En ese mismo sentido, Bautista (2012) aborda un tema colateral a los diversos instrumentos de evaluación, como el que hace referencia a la desigualdad social que los estudiante que se someten a la prueba ENLACE experimentan. Mejía (2012) muestra a través de una investigación, que los resultados de la prueba ENLACE que pública la SEP, son diferentes a los que verdaderamente se obtienen, además no se ven reflejados en mejoras para la educación, lo cual resulta antagónico a lo que se divulga ante la sociedad.

En no pocos países, la evaluación provoca en los profesores una multitud de sentimientos desagradables, especialmente cuando somos objeto de ella: desconfianza, temor, miedo, inseguridad y, a veces, pánico. Desgraciadamente, tenemos una imagen traumática de la evaluación porque ésta, en muchos contextos, es sinónimo de arbitrariedad, de subjetividad, de irracionalidad y de poder autoritario y aplastante (Tejedor 2012).

1.3. Investigaciones Locales

En el Estado de Sonora se reformó la Ley de Educación a fin de reglamentar, específicamente en el artículo 40, todo lo referente a la evaluación de las instituciones educativas, tanto del sector oficial como de aquellas que están incorporadas al mismo. En este artículo se menciona que la evaluación comprenderá como mínimo: la aplicación de, cuando menos, una prueba anual estandarizada a los alumnos; la consideración de indicadores de las instituciones educativas y la recopilación de información sociodemográfica de los alumnos.

Esta reforma legal, pretende tener como situación principal el diseño de un sistema de evaluación, en el cual los resultados tengan impacto directo en los procesos institucionales y prácticas educativas; con una visión de dotar de herramientas para mejorar de manera sistemática la formación de los niños y jóvenes de nuestro estado. Lo anterior se plantea a partir de identificar el desempeño escolar, las necesidades y las áreas de oportunidad de alumnos y escuelas de todos los niveles educativos.

De esta manera, la actividad de evaluar, es considerada como un factor importante en Sonora para determinar acciones a plantear. Sin embargo la elaboración de un instrumento adecuado, juega un papel preponderante en el logro del propósito evaluativo; ante esto Flores (2011) en la investigación realizada para el Instituto de Innovación y Evaluación Educativa del Estado de Sonora, nos indica que la creación de buenos indicadores, calculados para el máximo nivel de desagregación posible, facilitan relacionar los resultados con los recursos destinados a la educación, y con ello hacer más eficiente la toma de decisiones para la asignación de recursos. Sin embargo debido a que la educación (entendida aquí como el proceso de enseñanza-aprendizaje) es un proceso dinámico, encontrar y utilizar indicadores apropiados se vuelve un aspecto delicado.

Miranda (2012) publicó un artículo donde expone una serie de análisis con respecto a las tendencias negativas que se observan en educación a partir de usos inapropiados de las evaluaciones a gran escala. A partir de una serie de opiniones, se concluye que el uso inadecuado de los resultados generados en las evaluaciones en gran escala puede resultar peligroso, si estos se utilizan para el estímulo del docente y/o del alumno ya que se puede generar una actividad tendiente a obtener buenos resultados de manera simulada, provocando estándares erróneos en lo que respecta calidad educativa.

De esta forma, se ha realizado una breve semblanza con respecto a investigaciones de orden internacional, nacional y local sobre el problema de la evaluación realizada a través de ENLACE en nuestro país; en el entendido de que éstas son una muestra de todo lo explorado en este terreno.

CAPÍTULO II

MARCO TEÓRICO

La educación y la evaluación están estrechamente relacionadas entre sí, sobre todo tomando en consideración lo cultural, las transformaciones y la evolución de la sociedad donde están inmersas. En el siglo pasado, todas las acciones de índole pedagógica, incluida la evaluación, redundaron en acciones de desarrollo, así como en la generación de nuevos conocimientos en lo que a su concepción y definición se refiere.

2.1. Las evaluaciones en México y América Latina

Al inicio de los años noventa, la experiencia de México en pruebas estandarizadas se reducía a exámenes de ingreso a normal, el IDANIS (Instrumento de Diagnóstico para Aspirantes de Nuevo Ingreso a Secundaria) y el Estudio de Evaluación de Primaria que la Secretaría de Educación Pública (SEP) comenzó a aplicar en la década de 1970. En los noventa, esas actividades recibieron un fuerte impulso debido a la conjunción de varios elementos (Martínez Rizo y Santos del Real, 2009).

La firma del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB, 1992) entre las autoridades y el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE), que incluyó el inicio del programa de estímulos de Carrera Magisterial. Para asignar esos estímulos, se decidió tomar en cuenta, entre otros aspectos, el aprendizaje alcanzado por los alumnos de los maestros que aspiraban a recibir los apoyos, por lo que fue necesario aplicar pruebas de rendimiento a números considerables de los estudiantes (Backhoff, Bouzas, Hernández, García; 2007). La primera aplicación fue en 1993 e involucró a más de cuatro millones de alumnos. Esas evaluaciones del llamado "Factor de Aprovechamiento Escolar" se siguieron aplicando hasta 2005, cuando el número de alumnos evaluados se acercó a ocho millones.

En 1991, el gobierno mexicano, con apoyo del Banco Mundial, puso en marcha un programa compensatorio en beneficio de cuatro estados: el Programa para Abatir el Rezago Educativo (PARE), cuya evaluación incluyó la aplicación de

pruebas de aprendizaje. Luego, continuaron otros programas compensatorios, siempre con evaluaciones que incluían aplicar pruebas de rendimiento.

El ingreso de México a la OCDE, en 1994, incluyó el interés por participar en el proyecto PISA, de la OCDE, cuya primera aplicación fue en el año 2000. Por la misma época, comenzó la participación en otros proyectos de evaluación educativa de alcance internacional: en 1995, el Tercer Estudio Internacional de Matemáticas y Ciencias (TIMSS); en 1996, el primer estudio del Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad Educativa (LLECE).

A partir de la reforma curricular de principios de la década, en 1996 comenzó un trabajo de definición de estándares curriculares, junto con el desarrollo de instrumentos de evaluación del aprendizaje alcanzado por los alumnos en relación con esos estándares (Bourdieu, Passeron; 1996). Esos instrumentos se denominaron Pruebas de Estándares Nacionales, y se aplicaron por primera vez en 1998. Hasta 2004 se aplicaron cada año a muestras nacionales de alumnos de primaria y, desde 2000, también de la secundaria básica. Las pruebas fueron acompañadas por cuestionarios sobre el contexto de la enseñanza y el hogar.

Además, se siguió aplicando el IDANIS y se desarrollaron pruebas para premiar a alumnos destacados en el marco de las Olimpiadas del Conocimiento. En la primera década del siglo XXI se dieron nuevos pasos con la creación, en agosto de 2002, del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE), como instancia dotada de autonomía técnica.

Las primeras pruebas (Exámenes de la Calidad y el Logro Educativo, EXCALE) se aplicaron en 2005. Ese mismo año, la SEP decidió emprender el desarrollo de otras pruebas nuevas, que se denominaron Exámenes Nacionales del Logro Educativo en Centros Escolares (ENLACE) y se utilizaron por primera vez en 2006 (Patrinos, 2007).

En el ámbito internacional, la participación en PISA fue cada vez más activa, tanto en la preparación de las pruebas como en cuanto al análisis de los resultados.

En América Latina, las pruebas en gran escala tienen un peso cada vez mayor en las políticas. Hace tres décadas, ningún país de la región tenía pruebas censales o muestrales que dieran resultados sobre el sistema educativo en conjunto. Chile fue el primer país de la región que estableció un sistema nacional, y en la década de 1980 algunos países, como México, avanzaron tímidamente en esa dirección (UNESCO, 2007).

No obstante, fue a partir de 1990 cuando tales sistemas surgieron en la mayoría de los países de la región (como ocurrió en Europa, cfr. AEAEC, 2009), aunque muchas veces sin continuidad, dependiendo de asesoría y recursos externos y con serias limitaciones técnicas. Un rasgo más era la escasa difusión de los resultados y el limitado uso que se hacía de ellos.

En 2010, casi todos los países contaban ya con evaluaciones muestrales en educación básica y, en diversa forma, Argentina, Brasil, Chile, Colombia, Costa Rica, la República Dominicana, Ecuador, El Salvador, Guatemala, México y Uruguay tienen o han tenido aplicaciones con carácter censal. La participación en evaluaciones internacionales aumentó también con las del LLECE, las de la IEA y las de PISA (Zorrilla, 2003).

Pese a su débil tradición psicométrica, en varios países el sistema de evaluación se consolida técnica y organizacionalmente. También hay riesgos: por una parte, la tradicional falta de continuidad que suele acompañar a los cambios políticos; por otra, la aparición de efectos perversos para la calidad, que se explican por el concurso de varios factores: desconocimiento de los alcances y límites reales de las pruebas por parte de los tomadores de decisiones; presión de los medios de comunicación que privilegian interpretaciones simplistas y escandalosas; peso de sectores privados que desconocen las circunstancias de las escuelas públicas y esperan demasiado de las privadas, entre otros (Perassi, 2008).

El sistema educativo mexicano, como los de los países de América Latina y otros, producen regularmente datos estadísticos sobre aspectos básicos (como número de escuelas, alumnos y maestros) y estadísticas sociales que incluyen aspectos educativos, como analfabetismo y escolaridad (Angulo, 1994). Con esos

datos se construyen desde hace décadas indicadores elementales, como las tasas brutas de cobertura o los años promedio de escolaridad de la población adulta. Tanto las estadísticas como los indicadores tradicionales, sin embargo, adolecían de serias fallas técnicas, que han comenzado a corregirse en épocas muy recientes.

2.2. Construcción social de la realidad

La realidad se establece como consecuencia de un proceso dialéctico entre relaciones sociales, hábitos tipificados y estructuras sociales, por un lado, e interpretaciones simbólicas, internalización de roles y formación de identidades individuales, por otro; el sentido y carácter de esta realidad es comprendido y explicado por medio del conocimiento (Berger; Luckmann: 1986).

En este sentido, hablar sobre la construcción social sobre evaluación, implica el abordaje a través de dos perspectivas: la institucional y la legitimación. La realidad institucionalizada tiene su origen, por tanto, en la tendencia a la habituación del ser humano, tendencia que, por una parte, le facilita estabilidad y, por otra, innovación constante, pues le evita dedicar su esfuerzo a tareas triviales y repetitivas.

Esta institucionalización conlleva la tipificación recíproca de acciones entre los actores, hasta llegar a convertirse en una forma de control social. Posteriormente, este comportamiento institucionalizado se ratifica, es decir, se experimenta como una realidad objetiva, externa a la voluntad del individuo. Se destacan tres momentos básicos en este proceso: la sociedad es un producto humano; la sociedad es una realidad objetiva; el hombre es un producto social.

El conocimiento, desde esta perspectiva, determina el nivel de integración existente en un orden institucional dado: "constituye la dinámica motivadora del comportamiento institucionalizado, define las áreas institucionalizadas del comportamiento y designa todas las situaciones que en ellas caben" (Berger; Luckmann:1986; 255 pp). En este sentido, los roles aparecen como modos de conducta tipificados y, lo que quizá es más importante, como realización de la distribución social del conocimiento, al concentrarse en determinado tipo de roles el acceso a cierta clase de conocimiento especializado.

El conocimiento institucionalizado, pues, no se impone de igual forma sobre el conjunto de individuos; además, existe una relación dialéctica entre conocimiento y base social, lo que a menudo da lugar a diversos subuniversos de significado dentro del conjunto social. A este respecto, es muy importante el segundo de los elementos básicos que Berger y Luckmann señalan en la construcción de la realidad objetiva: la legitimación.

También aquí el lenguaje cumple una función imprescindible: como forma de extender la comprensión y el sentido de la realidad de una manera consistente y coherente con la realidad subjetiva de los individuos, y eso tiene lugar, fundamentalmente, a través de la creación de universos simbólicos.

La institucionalización antes citada, para tener visos de permanencia, debe tener sentido, es decir poseer coherencia en sí misma; pero, además, debe tener sentido subjetivo. La legitimación alcanza entonces cuatro niveles distintos, que los autores categorizan así:

- 1) un sistema de objetivaciones lingüísticas;
- 2) proposiciones teóricas en forma rudimentaria;
- 3) teorías explícitas del orden institucional;
- 4) universos simbólicos.

Estos últimos son los que organizan coherentemente la posición que ocupa cada uno en el conjunto social, los roles a desempeñar, su propia identidad y el total de relaciones que constituyen la vida cotidiana. Los universos simbólicos construyen, además, determinados mecanismos que garantizan su permanencia: la mitología, la teología, la filosofía y la ciencia son algunos de los más importantes, y han jugado su papel en determinados períodos históricos.

CAPÍTULO III

DISEÑO METODOLÓGICO

3.1 Enfoque y Método

La presente investigación está enfocada en el paradigma cualitativo, donde la meta de la investigación es: “describir, comprender e interpretar los fenómenos, a través de las percepciones y significados producidos por las experiencias de los participantes” (Sampieri, Collado y Lucio; 2008, p. 12).

Para Corbertta (2003, p 38), “el enfoque cualitativo evalúa el desarrollo natural de los sucesos, es decir, no hay manipulación estimulación con respecto a la realidad”.

El modelo de investigación es fenomenológico, conceptualizado como: “el estudio de la experiencia vital, del mundo de la vida, de la cotidianidad. Es el estudio científico humano de los fenómenos” (Mélích, J.C . 1994, p. 50-51).

Moustakas (1994; p 79) caracteriza a la fenomenología como “una filosofía y como un método, y los procedimientos desarrollados estudian un pequeño número de sujetos a través de entrevistas extensas y prolongadas para desarrollar patrones y relaciones de significados”.

Así mismo para Patton, (1990), el enfoque fenomenológico se centra en cómo las personas comprenden los significados de los eventos. Sin embargo, para otros investigadores el objeto de estudio de la fenomenología son los significados que los individuos asignan a sus experiencias y su vida cotidiana, junto con los procesos de interpretación a través de los cuales los individuos definen su mundo, se constituyen como tales y, actúan en consecuencia. (Mansilla Sepúlveda, 2007; p 02).

3.2 Sujeto, participación y muestra

El presente estudio selecciona a los sujetos a través de un muestreo por criterio, como lo citan J.P. Goetz, M. D. LeCompte (1988, pp. 102,103). La población se conforma por 45 sujetos, cuyos criterios comunes son:

- a) Docentes de educación básica.
- b) Alumnos de la séptima generación de las maestrías en Educación y Didáctica del Español, Matemáticas, Ciencias Naturales, Ciencias Sociales, y Procesos de Aprendizaje, del Centro de Estudios Educativos y Sindicales de la Sección 54 del SNTE (CEEyS).

Dichos sujetos presentan características socio-demográficas específicas: 14 son del sexo masculino y 31 del femenino de los cuales 38 trabajan en el nivel educativo de primaria y 7 en secundaria, el total de la muestra son docentes frente a grupo, 39 tienen plaza base y 6 son interinos, 40 tienen menos de diez años de servicio, 4 tienen de 10 a 15 años de servicio y 1 tiene mas de 15 años de servicio, del total 34 tienen de 20 a 30 años de edad, 9 tienen entre 31 y 40 años y 2 sujetos tienen mas de 40 años de edad.

3.3 Dimensiones de análisis

La dimensión de análisis, es la que se refiere directamente a la percepción de los estudiantes de la VII generación de maestría del CEEYS, sobre la prueba enlace

3.4 Técnicas e instrumentos de recolección de datos

Para la recogida de datos se implementó el cuestionario, ya que es una técnica que permite recabar información a través de una lista preestablecida de preguntas cuidadosamente redactadas (McKerman, J; 2001, pp. 145-147).

Por las condiciones de la muestra el cuestionario elegido busca información de carácter cualitativo, consta de cinco items relacionados con la prueba ENLACE, en el mismo cuestionario se recaban datos socio-demográficos de los participantes con la finalidad de establecer relación entre las respuestas dadas y la información estadística proporcionada.

Una segunda opción en la investigación cualitativa es la entrevista, la cual "es una técnica en la que una persona (entrevistador) solicita información de otra o de un grupo) entrevistados, informantes), para obtener datos sobre un problema determinado. Es necesario la existencia al menos de dos personas y la posibilidad

de interacción verbal" (Rodríguez, Hoffmann, Mackedanz; 2011; pp. 45-48). En la investigación se utilizará la entrevista focalizada a grupos de cinco estudiantes, con preguntas semiestructuradas y abiertas.

3.5. Técnicas de análisis de datos

Todo documento de investigación requiere de técnicas de análisis de datos que permitan realizar los comparativos indispensables para obtener la información requerida, a partir de la aplicación de los instrumentos. En el caso del presente trabajo de indagación, las técnicas utilizadas fueron:

3.5.1. Enumeración

La cual consiste en establecer la frecuencia de las unidades de análisis que integran cada categoría, lo cual permite observar la saturación del dato, para establecer, en la medida de lo posible, rangos de validez aceptable a las categorías construidas mediante las técnicas de inducción analítica y análisis tipológico.

3.5.2. Inducción analítica

Generalmente, se inicia el trabajo etnográfico con esta estrategia analítica, lo que implica el análisis de los datos en busca de fenómenos parecidos y relacionados entre sí. Es una manera de establecer pre-categorías, que se irán modificando o fortaleciendo, a partir de la entrada de más datos similares o distintos, según sea el caso (Miranda, Leyva, Flock; 2011)

En este momento de análisis, se busca la presencia de casos negativos o discrepantes, para que las pre-categorías tengan una posibilidad de convertirse en categorías sólidas, atendiendo la siguiente indicación de Goetz y LeComte (1987): las unidades de análisis de distintas categorías deben ser mutuamente excluyentes.

Esta estrategia se utiliza básicamente en la investigación de tipo generativo, como podría ser un Diseño de Teoría Fundamentada.

3.5.3. Análisis tipológico

Goetz y LeCompte (1987, p. 189) afirman que: "El análisis tipológico consiste en dividir todo lo que se observa en grupos o categorías sobre la base de alguna regla de descomposición de los fenómenos. Las tipologías se pueden diseñar a partir de un marco teórico o conjunto de proposiciones o bien de forma más mundana, desde las concepciones cotidianas o del sentido común".

3.6 Procedimiento

El diseño de investigación fenomenológico planteado en la investigación permite interpretar las percepciones del fenómeno estudiado desde la perspectiva de los sujetos, tomando en cuenta su realidad social.

Latorre (1996), considera que si bien son escasos los estudios de este tipo en el ámbito educativo, los realizados se orientan a la búsqueda de los significados que los sujetos otorgan a sus experiencias como miembros de las instituciones.

Los datos serán obtenidos mediante la aplicación de recursos metodológicos como el cuestionario y la entrevista.

En lo que respecta a los cuestionarios, este se aplicó en el periodo de estudio de verano 2013, con estudiantes de posgrado del CEEyS, específicamente a los de la VII generación de maestría, de los 45 cuestionarios aplicados a la muestra seleccionada solo se regresaron 42 para su análisis lo que representa un 93% de cuestionarios regresados.

Las entrevistas serán de tipo focalizado, ya que se aplicarán a grupos de cinco participantes en sesiones de 30 minutos cada una, durante el mes de diciembre de 2013.

Para evitar problemas en cuanto a la utilización de los datos recabados por ambos instrumentos, se presentará por escrito y verbal el propósito de la investigación así como, la utilidad que se dará a la información recabada.

Los resultados del cuestionario y entrevistas se transcribirán al procesador de datos Word, para procesarlos en el programa informático Atlas.ti. Posteriormente a la clasificación que el programa realice se procederá al análisis e interpretación de los mismos.

3.7 Software de apoyo

Asimismo el proceso de análisis de datos se apoyará con el programa informático Atlas.ti desarrollado por Thomas Muhr en la Universidad Técnica de Berlín cuya finalidad es codificar datos y construir teoría fundamentada, para su posterior interpretación (Sampieri, 2008). En el programa Atlas.ti, el proceso de categorización implica cuatro etapas: Codificación de la información (de los datos); Categorización; Estructuración o creación de una o más redes de relaciones o diagramas de flujo, mapas mentales, mapas conceptuales en las categorías; y Estructuración de hallazgos o teorización si fuera el caso.

Evidentemente, el utilizar esta herramienta, es con la finalidad de simplificar los procedimientos de análisis de los datos, pero siempre basados en el enfoque cualitativo y por lo tanto, sin dejar de lado la riqueza de la socialización de la información.

REFERENCIAS

- Aboites, H. (2009). LA PRUEBA ENLACE: una pésima medicina para un sistema educativo enfermo. La necesidad de otra evaluación. Extraído el día 15 de junio de 2013. Disponible en: <http://www.educrim.org/drupal612/sites/default/files/Aboites.pdf>
- AEAEAC [Agencia Ejecutiva en el Ámbito Educativo, Audiovisual y Cultural]. (2009). *Pruebas nacionales de evaluación del alumnado en Europa: objetivos, organización y utilización de los resultados*. EURYDICE-EACEA-Ministerio de Educación.
- Aguiar, A., Linares, O. y Ledezma, A. (2010). Factores de contexto y personales asociados al desempeño en la prueba ENLACE en alumnos de comunidades ubicadas en zonas de alta marginación. Trabajo presentado en el XI Congreso Nacional de Investigación Educativa, Octubre, México. Disponible en: http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v11/docs/area_06/1424.pdf
- Angulo, J.F. (1992). *El caballo de Troya. Calidad de la enseñanza y tecnocracia*. Cuadernos de Pedagogía, nº 206, pp. 62-67.
- Backhoff E. Bouzas A. Hernández E. García M. (2007). *Aprendizaje y desigualdad social en México, Implicaciones de política pública en el nivel básico*. México: INEE.
- Bautista, A. (2012). La desigualdad social bajo la prueba ENLACE. Revista Análisis de Problemas Universitarios, México, pp.26-45
- Berger, L.; Luckmann, T. (1986). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Bourdieu, P. Y Passeron J. (1996). *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. 2a. ed. Fontamara. México.

Cabrera, B. (1999). *Evaluación del sistema educativo: ¿para qué?*, Archipiélago. Madrid.

Camillioni y otros. (1995). *Evaluación, nuevos significados para una práctica compleja*. Buenos Aires: Kapelusz.

Cano, E. (1998). *Evaluación de la calidad educativa*. La Muralla. Madrid.

Casanova, M. A. (1998). *La evaluación educativa. La escuela básica*. México, SEP/Fondo Mixto de Cooperación Técnicas y Científica México-España.

Coloma, C. (2010). Estudio comprensivo sobre la evaluación del docente. *Revista iberoamericana de evaluación educativa*. Vol. 3, No. 1, [consultado 07 junio 2013]. Disponible en: http://www.rinace.net/riee/numeros/vol3-num1_e/art5.pdf

Coombs, P.H. (1971). *La crisis mundial de la educación*, Barcelona, Península (primera edición inglesa de 1968).

Creswell, J. (2003). *Diseño de investigación* (2ª edición ed.). (J. J. Arturo Guzmán Arredondo, Trad.) Thousand Oaks, California, USA: Sage Publications, Inc.

Díaz Barriga, F. (2005). *Enseñanza situada: Vínculo entre la escuela y la vida*. McGraw Hill. México.

Flores, J. y Barrientos, L. (2010). Sistema de Indicadores Educativos del Estado de Sonora 2009. Instituto de Innovación y Evaluación Educativa del Estado de Sonora. Primera Edición, México. Disponible en: http://www.ieees.gob.mx/index.php?option=com_content&view=article&id=84:sistema-de-indicadores-educativos-del-estado-de-sonora-2009&catid=14

Froemel, J. (2009). La efectividad y la eficacia de las mediciones estandarizadas y de las evaluaciones en educación. *Revista iberoamericana de evaluación educativa*. Vol. 2, No. 1. [consultado 08 junio 2013]. Disponible en: <http://www.rinace.net/riee/numeros/vol2-num1/art1.pdf>

Goetz, J.P. y LeCompte, M.D. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid. Morata S.A.

INEE (2006). Plan Maestro de Desarrollo 2007-2014. México.

- J. McKernan. (2001). *Investigación-acción y currículum*. Segunda edición. Madrid. Morata S.A
- Lafourcade, P.D. (1977). *Evaluación de los aprendizajes*. Cincel. Madrid.
- Lafuente, M. (2009). La experiencia del sistema nacional de evaluación del proceso educativo, SNEPE en Paraguay. Aprendizajes y desafíos. Revista iberoamericana de evaluación educativa. Vol.2. No.1. [Consultado 08 junio 2013]. Disponible en: <http://www.rinace.net/riee/numeros/vol2-num1/art3.pdf>
- Latorre, A. (1996); *Investigación Fenomenológica*. En: HYPERLINK "http://es.scribd.com/doc/7061201/Latorre-A-1996-Investigacion-Fenomenologica" <http://es.scribd.com/doc/7061201/Latorre-A-1996-Investigacion-Fenomenologica>
- López, B y Hinojosa, E. (2000). *Evaluación del aprendizaje. Alternativas y nuevos desarrollos*. México: Editorial Trillas.
- Mansilla Sepúlveda, J. (2007). *La fenomenología como principal base del método cualitativo*. En: HYPERLINK "http://es.scribd.com/doc/62623122/La-Fenomenologia-Como-Principal-Base-Del-Metodo-Cualitativo" <http://es.scribd.com/doc/62623122/La-Fenomenologia-Como-Principal-Base-Del-Metodo-Cualitativo>
- Martínez Rizo, F. Y Blanco, E. (2010). *La evaluación educativa. Experiencias, avances y desafíos*. En Arnaut, A. y Giorguli, S. (Eds.). Educación. Los grandes problemas de México, vol. V
- Mejía, F. (2012). Algunas preguntas con base en los resultados de NLACE, Revista RLEE; volumen XLIII, No. 4, México, pp. 91-104
- Melich, J.C, (1994). *Del extraño al cómplice: la educación en la vida cotidiana*. Barcelona. Anthropos. En: HYPERLINK "http://books.google.com.mx/books?id=Z0tILYvk-7lC&printsec=frontcover&hl=es&source=gbs_ge_summary_r&cad=0" http://books.google.com.mx/books?id=Z0tILYvk-7lC&printsec=frontcover&hl=es&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false

- Miranda, J. (2012). Tendencias negativas que se observan en educación a partir de usos inapropiados de las evaluaciones a gran escala. *Revista Electrónica de Investigación Educativa Sonorense*. Año IV Núm. 11. [Consultado 07 junio 2013]. Disponible en: http://rediesonorense.files.wordpress.com/2012/09/redies11_completa.pdf
- Miranda, J; Leyva, A; Fock, A. (2011). Taller de Técnicas de análisis y validación de datos cualitativos. Monterrey, N.L. México. 7 de noviembre de 2011.
- Murillo, F. (2010). Evaluación del desempeño y carrera profesional docente. Una panorámica de América y Europa. *Revista iberoamericana de evaluación educativa*. Vol. 1, No. 2, [consultado 08 junio 2013]. Disponible en: <http://www.rinace.net/riee/numeros/vol1-num2/art13.pdf>
- Muro, F. (2008). ¿Rivalidad o complemento entre evaluaciones? Las pruebas de ENLACE y EXCALE. Trabajo presentado en el X Congreso Nacional de Investigación Educativa, Octubre, México. Disponible en: http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v10/pdf/area_tematica_01/ponencias/0410-F.pdf
- Padilla, R. (2009). La prueba ENLACE desde un análisis didáctico. Más allá que una política de calidad para la educación básica. Trabajo presentado en el X Congreso Nacional de Investigación Educativa, Octubre, México. Disponible en: http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v10/pdf/area_tematica_02/ponencias/1235-F.pdf
- Patrinós, H. (2007). *Factores determinantes del aprendizaje y calidad de la educación en México*, en: Miranda, Francisco Patrinós Harry Anthony y López Ángel, Coordinadores. *Mejora de la Calidad Educativa en México: Posiciones y Propuestas*. México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa, A.C.
- Perassi, Z. (2008). *La evaluación en educación: un campo de controversia*. 1ª ed. San Luis: L.A.E. Laboratorio de Alternativas Educativas, E-Book de acceso libre y gratuito: http://lae.unsl.edu.ar/Ediciones/Libros_Electronicos.htm

Peraza, L., Ramón, C. y Peniche, R. (2010). Utilidad de la prueba ENLACE en el proceso de enseñanza-aprendizaje según la opinión de directivos y docentes de educación media superior. Trabajo presentado en el XI Congreso Nacional de Investigación Educativa, Octubre, México. Disponible en: http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v11/docs/area_01/1280.pdf

Rodríguez Bresque, Hoffmann Moreira, Mackedanz Flores y Hoffmann Moreira: *Como investigar cualitativamente. Entrevista y Cuestionario*, en Contribuciones a las Ciencias Sociales, marzo 2011, HYPERLINK "http://www.eumed.net/rev/cccss/11/" www.eumed.net/rev/cccss/11/

Ruiz, G. (2009). Evaluar los centros escolares: ¿con base en los resultados de los alumnos en pruebas de aprendizaje o en otros factores de los propios centros? Revista iberoamericana de evaluación educativa. Vol. 2. No.2. [consultado 09 junio 2013]. Disponible en: <http://www.rinace.net/riee/numeros/vol2-num2/art1.pdf>

Ruiz, G. (2009). La calidad del sistema educativo mexicano desde los resultados de evaluaciones nacionales. El aprendizaje en matemáticas. Revista iberoamericana de evaluación educativa. Vol. 2. No. 1. [Consultado 07 junio 2013]. Disponible en: <http://www.rinace.net/riee/numeros/vol2-num1/art4.pdf>

Sampieri, C. y L. (2008). *Metodología de la investigación* (4ª edición ed.). México, D.F, McGraw-Hill Interamericana.

Tejedor, F. (2012). Evaluación del desempeño docente. Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa. Volumen 5, Número 1e. Disponible en: http://www.rinace.net/riee/numeros/vol5-num1_e/art24.pdf

Tenutto, M. (2001). *Herramientas de evaluación en el aula*. Buenos Aires: Magisterio 2001

Tonucci, F. (1975). *La escuela como investigación*. Buenos Aires: Miño y Dávila editores.

UNESCO / PRELAC. (2007). *Situación educativa para América Latina y el Caribe, garantizando la educación de calidad para todos*. Santiago de Chile: UNESCO / PRELAC.

Zorrilla Fierro, M. (2003). *La evaluación de la educación básica en México 1990-2000, Una mirada a contraluz*. México: Universidad Autónoma de Aguascalientes.