



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA DE MEXICO

FACULTAD DE FILOSOFIA Y LETRAS
COLEGIO DE PEDAGOGIA

EVALUACION DEL RENDIMIENTO ESCOLAR DE
ESPAÑOL Y MATEMATICAS EN ESCUELAS
PRIMARIAS INDIGENAS CICLO ESCOLAR
1999-2000



Informe Académico de Actividad Profesional
PARA OBTENER EL TITULO DE
LICENCIADO EN PEDAGOGIA
PRESENTA

MA. TERESA VERONICA PEREZ GARCIA



ASESORA

MTRA. OFELIA ESCUDERO CABEZUDT
FACULTAD DE FILOSOFIA
Y LETRAS

México, DF Septiembre de 2002



COLEGIO DE PEDAGOGIA

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN



Universidad Nacional
Autónoma de México



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

**El presente trabajo está dedicado a la memoria de
Don Jesús García Quintana, por su ejemplo
de trabajo, amor y dedicación.
¡Gracias, abuelito!**

INDICE

	Pág.
INTRODUCCIÓN	1
CAPITULO 1.- CARACTERÍSTICAS GENERALES DE LA DIRECCIÓN GENERAL DE EVALUACIÓN	
1.1. Antecedentes	4
1.2. Marco normativo	9
1.2.1. Artículo tercero constitucional	10
1.2.2. Ley General de Educación	10
1.2.3. Reglamento Interior de la Secretaría de Educación Pública	11
1.2.4. Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000	11
1.3. Objetivo general y funciones de la Dirección General de Evaluación	11
1.4. Organigrama	13
1.5. Actividad profesional en la Dirección General de Evaluación	14
1.5.1. Concepto de evaluación	15
CAPITULO 2.- EVALUACIÓN DE LA EDUCACIÓN PRIMARIA INDÍGENA	
2.1. Educación primaria indígena	26
2.1.1. Conceptualización	26
2.1.2. Plan y programas de estudios de la educación indígena	26
2.1.3. Objetivos de la educación primaria indígena	30
2.1.4. Condiciones educativas de los indígenas	31
2.1.5. Condiciones socioeconómicas de los indígenas	33
2.2. Estudio Evaluación de la Educación Primaria (EVEP)	37
2.2.1. Población y muestra	37
2.2.2. Objetivos del EVEP	38
2.2.3. Instrumentos	39
2.2.4. Variables consideradas	41
2.2.5. Recolección o levantamiento de datos	45
2.2.6. Procesamiento de la información	46

CAPITULO 3.- RESULTADOS DE LA EVALUACIÓN DE LA EDUCACIÓN PRIMARIA INDÍGENA 1999-2000.

3.1.	Resultados por rendimiento escolar	Pág. 49
3.1.1.	Resultados de español	49
3.1.2.	Resultados de matemáticas	51
3.2.	Resultados de contexto	52
3.3	Factores asociados al rendimiento escolar	57
3.3.1.	Factores sociofamiliares asociados al rendimiento escolar	57

SUMARIO CONCLUSIVO Y REFLEXIONES FINALES	63
---	-----------

FUENTES DE CONSULTA	69
----------------------------	-----------

ANEXOS	72
---------------	-----------

I.	Organigrama de la Dirección de Evaluación del Proceso Educativo	73
----	---	-----------

INTRODUCCIÓN

Un problema actual del Sistema Educativo Nacional es la baja calidad de lo que se enseña y aprende en las escuelas que conforman la educación básica. Esto es particularmente crítico en las regiones indígenas donde se presenta una situación de mayor marginación social y económica que afecta las oportunidades de aprendizaje de estos grupos.

La educación primaria indígena no sólo se ve afectada por el acceso, sino también por la permanencia y, en forma dramática, por lo que sucede en la escuela *en términos de la calidad de los procesos educativos y sus resultados*. Hasta hoy las políticas educativas han privilegiado a los sectores urbanos debido a su mayor presencia y presión social y ello ha traído como consecuencia desigualdades en la enseñanza.

Cada sexenio se diseñan políticas públicas y estrategias orientadas a mejorar el funcionamiento de los servicios escolares. Una de las estrategias consiste en realizar estudios de evaluación que tengan como finalidad coadyuvar a la mejora de la calidad de la educación.

La institución federal que, por disposiciones legales y normativas, tiene encomendada la función de evaluar sistemática y permanentemente al Sistema Educativo Nacional es la Secretaría de Educación Pública (**SEP**), a través de una dependencia denominada Dirección General de Evaluación (**DGE**).

La Dirección General de Evaluación está facultada para realizar estudios sistemáticos con el propósito de retroalimentar las acciones que permitan mejorar la calidad de la educación en nuestro país, y lo hace a través de diversos estudios y proyectos entre los que destaca el de "Evaluación de la Educación Primaria" (EVEP).

El EVEP es un estudio nacional de carácter longitudinal*, con el que desde 1996 se han efectuado mediciones periódicas del rendimiento escolar de los alumnos de educación primaria.

* Longitudinal se refiere a que se desarrolla periódicamente a lo largo de los ciclos escolares

En consideración al interés de los datos obtenidos por este estudio, el propósito general de este Informe es describir a la institución en que desarrollo mi actividad profesional y destacar la importancia que representa evaluar a las escuelas que pertenecen al medio indígena para crear líneas de acción que permitan mejorar la calidad y equidad del servicio educativo.

El presente trabajo es el resultado de mi experiencia profesional en el área de la evaluación educativa y se encuentra fundamentado en una parte teórico-práctica recibida durante los estudios de la licenciatura. En este tiempo de trabajo he adquirido un conocimiento vinculado a las tareas que debe desarrollar el pedagogo para analizar y proponer estrategias de evaluación, así como para reflexionar críticamente y exponer con claridad la actividad laboral realizada profesionalmente.

Los datos utilizados en este informe son propiedad de la Secretaría de Educación Pública; el análisis, procesamiento, interpretación de los resultados y conclusiones que se presentan fueron construidos bajo mi perspectiva personal.

En el primer capítulo titulado **Características generales de la Dirección General de Evaluación**, se abordan los antecedentes de la institución y se describen los principales acontecimientos que ha enfrentado desde sus inicios; el marco normativo; los objetivos; funciones; estructura orgánica y los principales programas que son responsabilidad de la dirección. Asimismo, en este apartado se explica el conjunto de las actividades profesionales que realizo.

El segundo capítulo hace referencia a las características del Estudio Evaluación de la Educación Primaria (EVEP); en el que se enfatiza en qué consiste la **evaluación de la educación primaria indígena** y se presenta el concepto de este tipo de educación, sus objetivos y las condiciones educativas y socioeconómicas que enfrenta esta población.

El capítulo tres, da a conocer los **resultados** de rendimiento escolar en español y matemáticas obtenidos por los alumnos de sexto grado de educación primaria indígena. Se aborda este grado dado su carácter conclusivo para la educación primaria y dichas asignaturas por su significado instrumental en este nivel educativo. Asimismo, se presentan algunos elementos del contexto de acuerdo con el cuestionario aplicado a los alumnos, padres de familia y maestros.

En este mismo apartado se presentan resultados del contexto sociofamiliar y su asociación con el rendimiento escolar. De esos resultados se desprende que la escolaridad de los padres del alumno, el ingreso familiar mensual, las horas que el niño ve televisión , la actividad u ocupación del padre, así como el tipo de escuela al que pertenecen, influye de manera decisiva en el rendimiento escolar de los niños que cursan el sexto grado de primaria.

El último apartado, denominado **Sumario conclusivo y reflexiones finales**, presenta un análisis sobre los resultados obtenidos en la evaluación del rendimiento escolar en español y matemáticas en sexto grado de primaria en las escuelas indígenas durante el ciclo escolar 1999-2000. En este mismo capítulo se hace referencia a la importancia de la vinculación entre la formación profesional y la actividad laboral en la DGE.

La intención fundamental de este trabajo es contribuir al desarrollo de la disciplina pedagógica en su vinculación con las tareas que los profesionales de nuestra área enfrentan en el sector público, en donde se requiere de una participación activa y decisiva para contribuir a los cambios que requiere la educación nacional.

CAPÍTULO 1

CARACTERÍSTICAS GENERALES DE LA DIRECCIÓN GENERAL DE EVALUACIÓN

1.1. Antecedentes

La función educativa ha sido una preocupación permanente y prioritaria para el desarrollo integral del país. Desde 1921, año en que fue creada la Secretaría de Educación Pública, se han organizado sus funciones a través de Subsecretarías y éstas a su vez en Direcciones Generales que le permiten cumplir sus objetivos.

La Dirección General de Evaluación (DGE), está adscrita a la Subsecretaría de Planeación y Coordinación, la cual inició sus funciones en 1974. Las tareas principales que en la actualidad realiza esta Subsecretaría se basan en la coordinación y planeación de las diversas Direcciones Generales que tiene a su cargo.

Los antecedentes de la DGE se basan en las experiencias de evaluación que se han desarrollado en la educación primaria desde principios de la década de los 70's. Desde 1974, se planteó la necesidad de diseñar un sistema de evaluación integral que considerara las diversas variables tanto del proceso educativo, como personales y ambientales de los alumnos y de las escuelas a las que asisten.

No obstante, a pesar del impacto que empezaron a tener los resultados obtenidos a través de la evaluación, su difusión no fue prioritaria "... pues el Estado mexicano mostraba mayor preocupación por acelerar el crecimiento cuantitativo del sistema, transformar los contenidos educativos, consolidar la educación tecnológica y abrir opciones con la creación de los sistemas abiertos"¹

En 1978, se efectuó el primer estudio de evaluación con cobertura nacional que tuvo como eje el rendimiento académico de los alumnos de grados intermedios de la educación primaria. "También en ese periodo se desarrolló, en Cursos Comunitarios, el primer estudio que manifestaba el interés por observar un sistema educativo específico de manera integral, acudiendo a un enfoque sistemático que involucraba insumos, procesos, productos y contexto".²

¹ SEP DGE. Sistematización de la Evaluación Educativa para Elevar la Calidad de la Educación Básica en los Estado. p.7.

² op cit. p.3.

Cabe mencionar, que los estudios se desarrollaban generalmente en muestras pequeñas de las poblaciones de interés, a causa de limitaciones económicas y operativas para efectuar evaluaciones censales. Los diferentes estudios consideraban entre sus objetivos y diseños, la comparación de resultados entre escuelas del sistema federal y los sistemas estatales por poseer cada uno peculiaridades en cuanto a financiamiento, organización y funcionamiento.

Más tarde, en 1983, los problemas económicos a los que se enfrentaba el país por la disminución presupuestal a la educación "... obligó al grupo de evaluación a probar métodos y técnicas que abatieran los tiempos y costos, sin perder la posibilidad de generalizar sus resultados a toda la población".³

En 1984, se formuló la propuesta de organización de la DGE, con el objetivo principal de:

"Conocer el comportamiento del proceso de enseñanza-aprendizaje y sistemas educativos, así como sus resultados a través de la evaluación sistemática en el plano educativo nacional."⁴

De esta manera, la DGE se abocaría a la evaluación del aprendizaje. Sus tareas principales consistieron en programar y controlar la aplicación de los proyectos de evaluación así como la elaboración de instrumentos de medición.

En 1985, se realiza en las áreas federales del país un diagnóstico, el cual indicó que no se habían emprendido acciones de evaluación, por la carencia de recursos humanos, financieros y técnicos en la mayoría de los estados.

"En 1986, la DGE propuso a todos los estados de la República la realización de cuatro estudios de evaluación, cuya finalidad pretendía la incorporación de recursos humanos al quehacer evaluativo a través de la práctica".⁵ Los resultados obtenidos mostraron la carencia de personal abocado específicamente a la tarea de evaluación.

En 1987, se planteó como estrategia la formación de recursos humanos que habían desarrollado las evaluaciones el año anterior, por dos vías: un curso introductorio de evaluación y la difusión de materiales bibliográficos sobre el tema.

³ op cit. p.4.

⁴ SEP-DGEIR. *Manual de Organización de la Dirección General de Evaluación y de Incorporación.* p. 6.

⁵ op cit. p.8.

En el año de 1989, como apoyo bibliográfico se difundieron a todos los estados cuatro guías que contenían el esquema metodológico de algunas etapas de la evaluación y una antología en la misma materia. En ese año "la DGE recibió el encargo de elaborar, aplicar y procesar el instrumento de selección para alumnos de nuevo ingreso a secundaria conocido por sus siglas IDANIS"⁶. Los resultados fueron de gran impacto en los servicios educativos de los estados participantes, generando acciones encaminadas al mejoramiento de los resultados, tales como reuniones de academias y cursos de actualización a docentes, entre otras.

Esta primera evaluación operada por los estados y coordinada por la DGE, tuvo un impacto directo e inmediato en el trabajo de los docentes, ya que éstos, después de aplicar los instrumentos, los calificaron e interpretaron, conservaron la información cuantitativa y cualitativa que constituyó un diagnóstico del nivel de aprendizaje de sus alumnos al inicio del curso y que podía ser de gran apoyo en la planeación de sus actividades docentes.

"A finales de 1991 y a principios de 1992, por primera vez desde el inicio del trabajo de la Dirección de Evaluación con los estados, se consideró además del sistema federal, al estatal en las acciones de evaluación. A partir de ese año se ofreció por regiones, otro curso de introducción al proceso de evaluación."⁷

A partir de la década de los 90's, la DGE comienza una etapa muy productiva en materia de evaluación de programas que tienen cobertura nacional, como es Carrera Magisterial y el Programa para Abatir el Rezago Educativo (PARE).

Ante los resultados positivos que tuvieron dichas evaluaciones, en 1996 se pone en marcha el estudio Evaluación de la Educación Primaria (EVEP)⁸, con la participación de las 32 entidades federativas.

A la fecha, la DGE tiene a su cargo más de seis programas, estudios e instrumentos de evaluación, tanto a nivel nacional como estatal, según las características de cada uno. A continuación, se mencionan brevemente algunos de ellos:

⁶ SEP-DGE IDANIS, *Nuestros nuevos alumnos en secundaria*. p.12.

⁷ *ibidem*

⁸ En el capítulo 2 del presente informe se aborda con mayor detalle la práctica laboral que he llevado a cabo.

a) Programa Carrera Magisterial.

Este programa está encaminado a promover la preparación, el desempeño profesional y la actualización docente con el propósito de incrementar la calidad de la educación básica.

Carrera Magisterial es un sistema de promoción horizontal que permite la movilidad del maestro dentro de su propia categoría y está conformado jerárquicamente en las categorías de educación básica, que se traducen en un mayor salario según el nivel alcanzado.

El programa evalúa cinco factores: 1) antigüedad, 2) grado académico, 3) preparación profesional, 4) aprovechamiento escolar y 5) desempeño profesional

La antigüedad y el grado académico se relacionan con la situación administrativa de los docentes; en tanto que para evaluar su preparación profesional resuelven anualmente un examen. Para evaluar el aprovechamiento escolar se aplican pruebas de rendimiento a sus alumnos.

El desempeño de los docentes se mide a través de un órgano escolar de evaluación en el que intervienen los docentes y el director, quienes discuten y analizan aspectos como: la disciplina, organización y planeación de las actividades de cada maestro.

b) Programa de Instalación y Fortalecimiento de las Áreas Estatales de Evaluación (AEE'S)

El propósito fundamental de este programa es la conformación en las entidades federativas de Áreas Estatales de Evaluación (AEE's), para que cuenten con la capacidad técnica requerida para constituir los Sistemas Estatales de Evaluación e insertarse armónicamente en el Sistema Nacional de Evaluación Educativa (SNEE).

La práctica educativa fue una condición necesaria para coadyuvar a la formación de esos grupos estatales. En éstos, uno de los primeros acuerdos que se establecieron fue el de aplicar, a nivel nacional, el estudio Evaluación de la Educación Primaria (que se describe posteriormente), así como la realización de acciones de capacitación en materia de evaluación que en un principio apoyarían las etapas iniciales del estudio y posteriormente darían respuesta a las necesidades específicas de las AEE's en este ámbito.

c) Programa Estándares Nacionales de Español y Matemáticas.

El establecimiento de estándares es una modalidad que, en el ámbito educativo, se traduce como un conjunto de conocimientos y habilidades mínimos que debe alcanzar el sistema escolar.

En este programa se define como estándar al nivel de logro supuesto por el currículum, en el marco de las competencias que requiere adquirir el alumno como resultado de su proceso de aprendizaje en la escuela: competencias que son necesarias tanto para seguir estudiando, como para desempeñarse en la vida diaria. *El estándar es, por una parte, el parámetro de evaluación y, por otra, un medio de comunicación de los resultados educativos.*

La evaluación de estándares nacionales se realizó por primera vez en la educación primaria en el ciclo escolar 1998-99, con la participación de las 32 entidades del país. Las evaluaciones subsecuentes se han realizado en los años de 1999 y 2000. En el caso de la evaluación de educación secundaria, la primera medición se llevó a cabo a finales del ciclo escolar 1999-2000.

La evaluación de estándares nacionales tiene como objetivo retroalimentar al Sistema Educativo Nacional. Específicamente, se considera que su aplicación proporciona información de gran riqueza para la toma de decisiones en política educativa.

d) Instrumento para el Diagnóstico de Alumnos de Nuevo Ingreso a Secundaria (IDANIS)

Este instrumento es elaborado y aplicado a los alumnos de nuevo ingreso a la educación secundaria por la DGE desde 1989.

El instrumento mide las habilidades básicas que el alumno utiliza frecuentemente durante el proceso de enseñanza-aprendizaje; en este sentido, el atributo principal de la prueba radica en su valor predictivo respecto al desempeño futuro que pueda tener el educando en grados y niveles subsecuentes.

"Actualmente el IDANIS ha consolidado su presencia en la comunidad educativa. Los sistemas de educación en Aguascalientes, Baja California Sur, Chiapas, Chihuahua, Colima, Hidalgo, Querétaro, Puebla, Tabasco y Distrito Federal emplearon el examen en 1999 y algunos de éstos estados los vienen empleando desde hace varios años en forma consecutiva"⁹.

e) Olimpiada del Conocimiento Infantil

Constituye un concurso mediante el cual se identifican a los alumnos más destacados de 6° grado de primaria con objeto de estimularlos, seleccionándolos para participar en la convivencia cultural que se realiza año con año además de apoyarlos con un estímulo económico.

Durante el año 2000 participaron en el concurso 2,593 alumnos de primarias oficiales, particulares, rurales, de educación indígena y cursos comunitarios. La DGE es responsable de elaborar y aplicar el instrumento para la selección que mide conocimientos de todas las asignaturas además de considerar habilidades. Asimismo procesa y entrega resultados a la Subsecretaría de Educación Básica.

Otro de los estudios importantes que tienen presencia a nivel nacional es el de Evaluación de la Educación Primaria (**EVEP**), del cual se desprende el presente informe y será tratado con profundidad más adelante. EVEP realiza mediciones periódicas en escuelas primarias, urbanas públicas y privadas, rurales, indígenas y en los denominados Cursos Comunitarios.

1.2. Marco normativo

El marco normativo de la Dirección General de Evaluación, está basado en el artículo tercero constitucional y La Ley General de Educación y fundamentado por el Reglamento Interno de la SEP y el Programa de Desarrollo 1995-2000. A continuación se hace una breve descripción de cada uno de estos documentos.

⁹op. cit. p.16.

1.2.1. Artículo tercero constitucional¹⁰

Estipula que todo individuo tiene derecho a recibir educación. Manifiesta que es obligatoria la asistencia a primaria y secundaria; asimismo, que el Estado tiene el deber de impartir educación preescolar, primaria y secundaria.

También establece que la educación que el Estado imparta será gratuita y laica –ajena a toda doctrina religiosa – y estará orientada por los avances del progreso científico. La educación también se guía por el principio democrático, es decir, por un sistema de vida fundado en el constante mejoramiento económico, social y cultural de las personas.

En 1993, fue aprobada una reforma al artículo tercero constitucional que le dio su perfil actual, haciendo extensiva la obligatoriedad de la enseñanza secundaria. Se otorgó como facultad del Poder Ejecutivo Federal la formulación de los planes y programas de estudio de la educación primaria, secundaria y normal de toda la República.

1.2.2. Ley General de Educación¹¹

Esta ley precisa las atribuciones que corresponden al Ejecutivo Federal, por conducto de la Secretaría de Educación Pública, y las propias de los gobiernos de los estados en materia educativa.

En cuanto a evaluación del Sistema Educativo Nacional, se establece que debe ser sistemática y permanente, debe realizarse directamente en las escuelas recabando la información necesaria de alumnos maestros, directores y demás participantes en los procesos educativos. Los resultados de la evaluación serán para fines estadísticos y de diagnóstico, permitirá medir el desarrollo y los avances de la educación en cada entidad federativa y a nivel nacional.

¹⁰ SEP-SPYC. *Perfiles de la Educación en México*. p.9.

¹¹ Ley General de Educación. Capítulo II. Artículo 12 Fracción VI y XI; Artículos 29, 30 y 31.

1.2.3. Reglamento Interior de la Secretaría de Educación Pública¹²

En este Reglamento se atribuye a la DGE la responsabilidad de analizar la pertinencia de los criterios de evaluación de los educandos y aplicar instrumentos de medición, supervisión y evaluación, a fin de obtener los parámetros que permitan determinar el rendimiento escolar individual, por grado, y nivel educativo, el desempeño docente y, evaluar la calidad de los servicios de educación a cargo de la Secretaría, así como proponer los lineamientos generales de la evaluación que las autoridades locales deben realizar.

1.2.4. Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000¹³

En este programa se concibe a la evaluación como un instrumento para adecuar las políticas educativas y analizar los avances logrados y las limitaciones para alcanzar las metas. Este documento también propone determinar los criterios, instrumentos y mecanismos que permitan instituir estándares nacionales, referidos a las competencias propias de los diversos niveles y grados de la enseñanza primaria y secundaria, con el fin de contribuir a "fortalecer una cultura de la evaluación" en los educadores y en la sociedad en general.

1.3. Objetivo general y funciones de la Dirección General de Evaluación

De acuerdo con el marco normativo que sustenta a esta dirección, se establece el objetivo general, y de éste se derivan las funciones que expresan la intencionalidad con que se desarrolla.

"Consolidar y aplicar permanente y sistemáticamente el Sistema Nacional de Evaluación Educativa que posibilite la interpretación de resultados y la aplicación de correctivos que garanticen la excelencia educativa"¹⁴.

¹² Reglamento Interior de la Secretaría de Educación Pública. Capítulo VI. Artículo 14 Fracción I, IV Y VI.

¹³ Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000.

¹⁴ SEP-DGEIR. *Manual de Organización de la Dirección General de Evaluación y de Incorporación*. p.6.

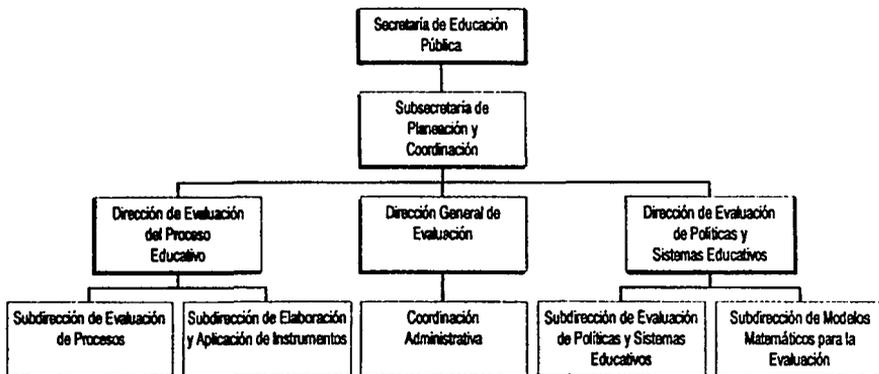
De este objetivo se desprenden las siguientes funciones:

- **Evaluar, sistemática y permanentemente, las políticas del Sistema Educativo Nacional y la eficiencia de las acciones del sector educativo en sus conjunto.**
- **Evaluar, en forma sistemática y continúa, los planes y programas de estudio, libros de texto, métodos y materiales educativos destinados a la educación básica y normal, así como también aquéllos que se encuentren en proceso de experimentación, con el objeto de mantenerlos actualizados.**
- **Analizar la pertinencia de los criterios de evaluación de los educandos y aplicar instrumentos de medición, supervisión y evaluación, a fin de obtener los parámetros que permitan determinar el rendimiento escolar individual, por materia, grado y nivel educativo, así como también el desempeño docente.**
- **Evaluar la calidad de los servicios de educación a cargo de la Secretaría, así como también proponer los lineamientos generales de la evaluación que las autoridades educativas locales deban realizar.**
- **Planear, programar, organizar, dirigir controlar y evaluar el desempeño de las labores encomendadas a la DGE.**
- **Formular, de conformidad con los lineamientos de las unidades administrativas competentes de la Secretaría, los proyectos de programas de presupuesto relativo a la DGE.**

1.4. Organigrama

Para cumplir con las tareas encomendadas, y conforme al marco normativo, la DGE se encuentra dividida en dos direcciones de área: la de Evaluación del Proceso Educativo¹⁵ y la de Evaluación de Políticas y Sistemas Educativos. El siguiente esquema representa su estructura orgánica.

Estructura Orgánica¹⁶



¹⁵ Sólo se mencionarán las actividades y funciones de la Dirección de Evaluación del Proceso Educativo, ya que en ella desarrollo mi práctica profesional.

¹⁶ Op. cit. p.14.

1.5. Actividad Profesional en la Dirección General de Evaluación

El presente apartado, tiene como finalidad, explicar la vinculación existente entre el currículum de la licenciatura en pedagogía y algunas actividades desempeñadas por el pedagogo dentro de la DGE, concretamente dentro de la Dirección de Evaluación del Proceso Educativo.

La Dirección de Evaluación del Proceso Educativo¹⁷, -en la cual realicé mi práctica profesional- es responsable de desarrollar modelos y estrategias para la determinación de normas de calidad de los servicios educativos; normar la evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje; realizar la programación, control y aplicación de los proyectos de evaluación; así como de elaborar instrumentos de medición para la evaluación.

Esta dirección de área se encuentra dividida para su funcionamiento en dos subdirecciones: la de Evaluación del Proceso Educativo y la de Elaboración y Aplicación de Instrumentos:

La primera, tiene entre sus funciones principales conceptuar y diseñar modelos de evaluación para el análisis de procesos educativos; así como evaluar, en coordinación con las entidades y unidades administrativas correspondientes, los procesos educativos inherentes a los servicios de educación básica y media superior.

La subdirección de elaboración de instrumentos tiene, entre sus tareas primordiales, proponer y controlar el diseño y elaboración de los instrumentos de medición de evaluación educativa; así como analizar, en coordinación con las áreas correspondientes, los resultados de los instrumentos aplicados con fines de acreditación y evaluación.

Las funciones mencionadas se ejecutan con base en una serie de acciones, estudios y programas educativos, los cuales fueron tratados anteriormente.

En todos estos programas y estudios se ha requerido de una serie de habilidades y conocimientos del pedagogo (además de otros profesionistas) para desarrollar las diversas etapas que conforman el proceso de evaluación. ¿Pero qué es la evaluación?.

¹⁷ Ver Anexo 1 Organigrama de la Dirección de Evaluación del Proceso Educativo.

1.5.1. Concepto de evaluación

Como se puede observar en los párrafos anteriores, el tema de la evaluación no es algo nuevo, pero en la actualidad, aún existen ciertas confusiones en el momento de definir el término.

Estas confusiones y problemas son resultado de los diversos enfoques, propuestas y experiencias que se han desarrollado a lo largo de la historia de la evaluación. No obstante, a pesar de que han sido mucho los autores que han escrito sobre evaluación, podemos agruparlos en tres enfoques de acuerdo a las generalidades que se presentan:¹⁸

a) La evaluación como juicio de experto.

Se entiende a la evaluación como la emisión de juicios de valor sobre un objeto por parte de un experto. El "experto" basado en el conocimiento que tiene sobre el objeto a evaluar y en su propia experiencia, juzga y valora dicho objeto. Se considera que el juicio del experto es inapelable, puesto que él es el que sabe. De acuerdo con Galli (1979), ésta es la concepción más antigua que existe sobre evaluación.

b) La evaluación como medición.

Esta concepción se desarrolla teniendo como antecedente los hallazgos que la Psicología Experimental obtuvo en la elaboración de instrumentos y aplicación de métodos de medición. En el ámbito educativo, surge ante la necesidad de encontrar una manera más objetiva de valorar el aprendizaje de los alumnos.

Esta corriente comprende la elaboración de instrumentos para la medición del aprendizaje escolar y el análisis de los resultados para la conversión de los puntajes en calificaciones, de acuerdo con la curva normal de distribución (campana de Gauss). De esta forma, el alumno ya no es juzgado por el "experto", sino en comparación con los resultados obtenidos por el grupo.

De esta forma, la evaluación a veces se reduce a la elaboración de instrumentos de medición y a la interpretación cuantitativa de los resultados. El principal representante de esta corriente es **Ralph Tyler**.

¹⁸ MESTAS, Angel. et al. *Manual de Evaluación*. p.7.

c) La evaluación como la comprobación del logro de los objetivos

Se considera que la evaluación permite valorar el nivel en que han sido alcanzados los objetivos a fines fijados, es decir, se va a juzgar el objeto evaluado en función de un criterio externo, el cual está determinado por los objetivos que se pretende cumpla.

Dentro de esta concepción se señala que la evaluación no debe referirse únicamente a la valoración del aprendizaje de los alumnos, sino que involucra también a los docentes, a los planes y programas de estudio, a los materiales y recursos didácticos, entre otros; ampliándose de esta forma su perspectiva.

Asimismo, se introduce la noción de que la evaluación se realiza en diferentes momentos: al inicio, durante el proceso y no sólo al final de éste. **Benjamin Bloom** es uno de sus principales representantes.

Diversos autores integran elementos de los enfoques antes mencionados y añaden elementos y enriquecen la definición, sin embargo, sería difícil tratar de insertarlos en alguno de ellos o agruparlos con otra denominación. Por tal motivo, a continuación se señalan las definiciones de evaluación que han presentado otros autores y que se consideran importantes:

Cronbach (1963)

Este autor dice que el proceso de recopilación y utilización de la información para la toma de decisiones.

Schuman (1967)

Considera que evaluar es un proceso de emitir juicios

Scriven (1967)

Afirma que la evaluación es el proceso por el que se determina el mérito o valor de alguna cosa.

Weiss, Carol (1983)

Considera a la evaluación como un proceso de investigación a través del cual se juzga el valor, méritos o deficiencias de un objeto; de tal forma que se oriente a la toma de decisiones.

Pérez Gómez (1983)

Entiende a la evaluación como el proceso de recogida y provisión de evidencias, sobre el funcionamiento y evolución de la vida en el aula, en base a las cuales se forman decisiones sobre la efectividad y valor educativo del currículum.

McLaughlin y Phillips (1985)

Definen a la evaluación como el proceso de determinar áreas de decisiones concernientes a seleccionar información apropiada y recolectada; es analizar información en orden para reportar un resumen de datos usados para decidir hechos seleccionados entre diversas alternativas.

Michael Quinn Patton (1986)

Este autor dice que no puede hacer una absoluta definición de la utilización de la evaluación por que el "uso" depende del valor que dé el usuario. Pero sí hay una definición implícita: La utilización ocurre cuando hay un efecto inmediato, concreto y observable en decisiones específicas y que actividades programadas resulten directamente de una evaluación programada.

Stufflebeam y Shinfield (1987)

Estos dos autores describen a la evaluación como el proceso de identificar, obtener y proporcionar información útil y descriptiva acerca del valor y el objeto determinado, con el fin de servir de guía para la toma de decisiones, solucionar los problemas de responsabilidad y promover la comprensión de los fenómenos implicados.

Díaz Barriga A. (1989)

Considera a la evaluación como un proceso de indagación que permite detectar las características del objeto evaluado, así como buscar una explicación de las mismas.

Estas son solo algunas de las definiciones y enfoques de evaluación que se han desarrollado con el deseo de resolver los problemas relativos a la metodología, aplicación, relevancia e impacto de la evaluación en el ámbito educativo, sin embargo, ninguno de ellos puede ser considerado como el único, el mejor, o modelo a seguir, ya que todos ellos respondieron a necesidades específicas de los programas a los que fueron inicialmente aplicados.

¿Pero que podemos concluir en general de todas las definiciones y enfoques?

Todas ellas ven en la evaluación un proceso de indagación, de comparación, de obtención de información que permiten la emisión de juicios y contribuyen a la toma de decisiones.

En esta dirección se concibe a la evaluación como un *proceso sistemático y permanente*, que se caracteriza por contar con una serie de etapas interrelacionadas entre sí y ordenadas lógicamente, con tendencias a mejorar o transformar el objeto evaluado.

En la DGE, las etapas que forman el proceso de evaluación son cinco etapas: 1) planeación, 2) instrumentación, 3) organización de la aplicación y recopilación o levantamiento de datos, 4) procesamiento de la información y 5) elaboración del informe de resultados.

Cabe mencionar que estas etapas, son parte de las actividades desempeñadas y están enfocadas a cumplir los objetivos limitados por la el estudio "Evaluación de la Educación Primaria, lo cual no impide que el pedagogo elija la forma que considere conveniente para alcanzar dichos objetivos, es decir, que existen espacios para que el profesionista se desempeñe adecuadamente y de acuerdo a su criterio, implemente las medidas más pertinentes para alcanzar los fines delimitados en el estudio.

A continuación se describe las etapas del proceso de evaluación:

1) Planeación

La planeación es la base del proceso evaluativo; permite establecer los puntos que regirán y orientarán el estudio de evaluación, es decir, determinar los objetivos y elegir las actividades que han de realizarse para lograrlos, con base en la investigación y la elaboración de un esquema detallado que habrá de ponerse en marcha.

La labor que desarrolla el pedagogo consiste en la planeación y el diseño de evaluación en el que quedan planteados los objetivos, la población de interés, y las variables del estudio.

2) Instrumentación

La instrumentación hace referencia a la búsqueda de medidas que conduzcan a la recolección u obtención de la información que requiere la evaluación, y se realiza a través de las técnicas e instrumentos de medición (tanto pruebas de conocimiento como cuestionarios de contexto). Por ello es conveniente *aclarar el concepto de evaluación y medición.*

Como se mencionó anteriormente el enfoque "evaluación como medición" ha traído consigo muchas confusiones entre el concepto mismo de evaluación y medición, o bien se han manejado como sinónimos. Lo cierto es que en ambos procesos existen marcadas diferencias que los hacen identificables una vez que se determinan éstas, por lo tanto, a continuación se presentan algunas consideraciones que tiene como finalidad, precisar el lugar y el momento de cada uno de ellos.

Cuadro 1
Diferencias entre evaluación y medición

Evaluación	Medición
<p> Es un proceso que se conforma a partir de descripciones cuantitativas o cualitativas, su interpretación, así como la emisión de juicios de valor.</p> <p> Puede ser el resultado de una interpretación sobre lo medido en relación al marco de referencia establecido.</p> <p> Permite conocer la forma en que se desarrolla determinado proceso (objeto evaluado), a fin de planear acciones para mejorarlo o transformarlo y orientarlo a la toma de decisiones.</p> <p> Es un procesos integral y sistemático, que conduce a la realización de propuestas (planeación de acciones), tendencias a mejorar o transformar el objeto evaluado.</p>	<p> Se limita a la descripción cuantitativa o cualitativa del objeto medido.</p> <p> No conduce per se a la emisión de juicios de valor sobre el objeto.</p> <p> No constituye un fin en sí misma, puesto que forma parte del proceso de evaluación.</p> <p> Consiste en el establecimiento de una relación de correspondencia entre una serie de números y cualidades o atributos del objeto que se desea medir.</p>

FUENTE: Manual de Evaluación SEP-COSENET, 1993.

Con base en lo anterior, se puede afirmar "que la medición es necesaria como antecedente de la evaluación ya que le confiere objetividad a la información recabada. Incluso, la medición forma parte del proceso de evaluación. En resumen, para la emisión de juicios de valor (evaluación) es necesaria para la recopilación de la información (medición)".¹⁹

En esta etapa, mis funciones consistieron en contribuir a *diseñar elaborar y validar los instrumentos de contexto, para los diferentes actores del Sistema Educativo como son: alumnos, docentes, directores y padres de familia.*

La elaboración de instrumentos de contexto, se refiere a la búsqueda de medidas que conduzcan a la obtención de la información que se requiere en la evaluación. Se realiza a través de la elección adecuada de las técnicas que permitan obtener información válida y confiable acerca de: alumnos, padres de familia, docentes y directores.

¹⁹ op cit. p.12.

Para elaborar los instrumentos de contexto se realizan las siguientes actividades:

- Se definen las fuentes de información (ya sea encuesta, cuestionario o entrevista).
- Se seleccionan los instrumentos de contexto. ¿a quién? ¿cómo? y ¿para qué? se van aplicar.
- Se elaboran las tablas de especificaciones de cada uno de los instrumentos.
- Se procede a construir los instrumentos de contexto.
- Finalmente, para comprobar su validez y confiabilidad, se pilotean los instrumentos.

En el caso de las pruebas de conocimiento, existen de dos tipos: 1) *con referencia a la norma* y 2) *con referencia al criterio*.

1) Con referencia a la norma

“La norma se define a partir de la distribución normal de los datos o puntuaciones, es decir, a partir del comportamiento de la población bajo estudio. Cabe mencionar que una norma no puede establecerse a partir de los resultados obtenidos en una primera medición, puesto que aún no puede definirse el comportamiento de la población. En consecuencia, una norma sólo puede fijarse a partir de que efectúen varias mediciones que permitan identificar el comportamiento promedio de la población. En otras palabras, la norma se establece cuando el comportamiento de la población se homogeneiza.”²⁰

Al tener definida una norma, los resultados que se obtienen en determinado estudio evaluativo, se comparan con relación al grupo normativo (en donde se concentran la mayor parte de los datos).

2) Con referencia al criterio

Se determina o establece con anterioridad a la aplicación de los instrumentos de medición, el parámetro o criterio mínimo deseable con respecto al objeto evaluado, es decir, lo que se espera obtener en los resultados. En este sentido un criterio se maneja como un “estándar absoluto de calidad”, un nivel deseado de ejecución o un resultado deseable.”²¹

²⁰ *Ibidem*.

²¹ *Ibid.* p.21.

Los criterios de evaluación se determinan de dos formas distintas: en la primera, los criterios son definidos por un grupo de expertos en la materia; en la segunda la determinación de criterios, con respecto al objeto evaluado, se realiza por consenso entre los participantes en la evaluación.

“...la definición de un criterio proporciona elementos que permiten valorar los resultados obtenidos a través de una comparación, es decir, los datos que se obtienen se interpretan en función o con referencia al criterio definido.

Cabe señalar, que es necesario elaborar una tabla de especificaciones donde se establece lo que se va a medir, en este sentido, de su correcta elaboración dependerá la obtención de un buen instrumento puesto que es la base para su construcción.

Una vez elaboradas las tablas se da inicio la construcción de la prueba. En esta etapa se construyen las preguntas que conforman parte de la prueba seleccionan; se ensambla el instrumento (incluyendo la redacción de instrucciones y presentación final de la prueba).

Posteriormente se hace una revisión de la calidad del instrumento elaborado. Es decir, se analiza si los reactivos que se seleccionaron al ensamblar el instrumento están bien contruidos y realmente miden las variables consideradas y si tienen los contenidos que aparecen en las tablas de especificación.

Posteriormente, se prueba la validez y confiabilidad del instrumento. Cualquier instrumento de medición debe, necesariamente, reunir ciertas cualidades. Tal vez los dos conceptos técnicos más importantes en la medición sean la confiabilidad y la validez.

La **confiabilidad** puede definirse como el grado de consistencia existente entre dos medidas de una misma cosa. Existen muchas estimaciones de confiabilidad que se clasifican como medidas de:

a) Estabilidad:

Se obtiene medidas de estabilidad aplicando una prueba a un grupo de individuos, volviéndola a aplicar posteriormente a los mismos sujetos y correlacionando las dos series de puntuaciones. Cualquier cambio de puntuación de una ocasión a la otra se trata como un error.

b) Equivalencia:

Se obtienen medidas de equivalencia presentando el mismo día a dos formas de una prueba al mismo grupo de sujetos y correlacionando los resultados.

c) estabilidad y equivalencia:

Combina los dos procedimientos anteriores.

d) consistencia interna:

Todas las medidas de consistencia interna requieren únicamente de la presentación de una prueba. Esta medida no puede utilizarse para pruebas de velocidad.

Los diversos métodos para estimar la confiabilidad consideran diferentes fuentes de error. Cuál de ellos deberá utilizarse depende de cómo se pretenden utilizar los resultados de una prueba. La confiabilidad es más elevada cuando una prueba es administrada a un grupo heterogéneo; entre más larga es una prueba es más confiable.

El grado de **validez** de una prueba es el más importante de todos sus aspectos. La validez puede definirse como el grado hasta donde una prueba es capaz de lograr ciertos objetivos. También a veces es definida como veracidad. ¿Mide realmente la prueba lo que pretende medir? Para que una prueba sea válida o veraz antes que nada debe ser confiable.

Como una sola prueba puede tener muchos propósitos diferentes, no existe un índice único de validez de una prueba, y en el área educativa se manejan tres:

1) : Validez de contenido:

Indica que tan adecuadamente, el contenido de la prueba muestra el campo acerca del cual se harán inferencias. Cabe señalar que la validez de contenido de unas pruebas basadas en criterios debe igualar o rebasar la de unas pruebas basadas en normas.

2) Validez de criterio:

Es importante disponer de una buena medida para el criterio. Esta medida deberá ser relevante , confiable y sin predisposiciones

3) Validez de concepto:

Se refiere al grado hasta donde las puntuaciones alcanzadas en la prueba puedan respaldarse por medio de ciertos conceptos explicativos. Varios métodos para expresar la validez incluyen el coeficiente de correlación, coeficiente de determinación, el error estándar de estimación, así como diversos valores de estadística discriminativa.

Finalmente, se comprueba la validez y confiabilidad del instrumento a través de un piloteo con la finalidad de:

- Probar los procedimientos y tiempo de aplicación de los instrumentos.
- Determinar si los reactivos han sido correctamente formulados y comprendidos por los sujetos.
- Realizar un análisis estadístico para determinar el grado de confiabilidad y validez de los reactivos en particular y de la prueba en general.

Una vez concluido el piloteo de los instrumentos (pruebas de conocimiento y cuestionarios de contexto), en caso de ser necesario se procede a realizar las modificaciones necesarias a los instrumentos, de acuerdo al análisis estadístico que se llevo a cabo.

En base a lo anterior, se ha requerido la participación de pedagogos para la elaboración de instrumentos (pruebas de conocimiento y cuestionarios de contexto), ya que la formación curricular de éstos los posibilita para trabajar en esta etapa del proceso de evaluación.

2) Organización de la aplicación y Recopilación o Levantamiento de datos

El quehacer que desarrolla el pedagogo consiste en la organización que hace referencia a las actividades que deben desarrollarse con anterioridad a la aplicación de los instrumentos. Así como a la capacitación, asesoría y supervisión durante la recopilación de datos que es la etapa donde se concreta lo planeado y efectuado durante la organización. Es decir, se va directamente a las escuelas a aplicar los instrumentos; es por ello, que para obtener óptimos resultados a lo largo del levantamiento debe de realizarse las siguientes actividades:

- impresión de instrumentos y manuales;
- verificación de la información de la población o muestra;
- distribución de los instrumentos y manuales;
- reclutamiento, selección o designación de los responsables de la evaluación;
- capacitación de aplicadores o responsables de la evaluación y entrega de materiales de evaluación.

Ya concluida la aplicación de los instrumentos, se procederá a recopilar los materiales utilizados.

4) Procesamiento de la información

En esta etapa la actividad del pedagogo se basa fundamentalmente en el *análisis y procesamiento de la información recabada en el campo*.

Una vez concluida la aplicación de los instrumentos, tanto de conocimiento como de contexto, así como la recopilación de los materiales utilizados, se continúa con la etapa del procesamiento de la información.

Como primer paso, se determina qué tipo de tratamiento estadístico se le dará a la información, y posteriormente se realizan las siguientes tareas:

- Revisar la calidad de la información (por ejemplo, total de instrumentos aplicados completos e incompletos).
- Procesamiento de la información (medidas de tendencia central, análisis bivariados etc).
- Emitir listados y revisarlos.

Cabe señalar que muchas de estas actividades se realizan en coordinación con el Departamento de Cómputo.

5) Elaboración de informes de resultados

El informe de resultados es un documento que se elabora después de haber concluido el procesamiento y el análisis de la información captada a través de la aplicación de instrumentos. Por lo tanto, es el medio a través del cual se dan a conocer los resultados de la evaluación.

Dentro de esta etapa mis tareas básicas consistieron en procesar la información. Las actividades que se realizaron antes y durante la elaboración del informe de resultados fueron las siguientes:

- Concentración de resultados en cuadros y gráficas.
- Análisis e interpretación de los resultados.
- Redacción del informe de resultados.

Como se puede observar, para poder desarrollar con eficiencia las actividades anteriormente mencionadas, es necesario que el pedagogo cuente con un conocimiento de la didáctica general, pedagogía experimental, psicotécnica pedagógica, psicología de la educación, organización educativa y estadística aplicada a la educación; ya que lo anterior posibilita el manejo adecuado del proceso de evaluación.

De manera fundamental mi práctica profesional se ha centrado en todo lo que implicó el estudio EVEP en las escuelas de educación indígena; basada en las etapas que señale anteriormente. En consecuencia con las tareas específicas que desarrollé la finalidad del siguiente capítulo es abordar la Evaluación de la Educación Primaria Indígena.

CAPÍTULO 2

EVALUACIÓN DE LA EDUCACIÓN PRIMARIA INDÍGENA

2.1. Educación Primaria Indígena

En el país existen numerosos grupos con características sociales, culturales y étnicas diversas. Al respecto la Constitución Política reconoce el carácter pluricultural de la nación y se registra la existencia de cerca de 60 grupos étnicos que debido a ello requieren en términos educativos la existencia de un sistema de enseñanza bilingüe e intercultural que permita atender sus necesidades educativas. A este sistema escolarizado se le identifica como educación primaria indígena.

2.1.1. Conceptualización

La educación primaria indígena, como su denominación lo indica, se imparte en el medio indígena, y constituye la posibilidad de atender, en sus lugares de origen y con sus características lingüísticas y culturales, a un sector de la población que se encuentra en condiciones de desigualdad económica y social frente al conjunto de la sociedad.

La educación indígena es impartida en 24 estados de la República²², se proporciona a los niños indígenas y se fundamentan en el plan y programas de estudio nacional con las adecuaciones necesarias para atender la diversidad cultural del país, utiliza métodos bilingüe-biculturales; sus escuelas dependen de la Secretaría de Educación Pública y, en lo administrativo, de las autoridades educativas estatales.

2.1.2. Plan y Programas de Estudio de la Educación Primaria Indígena.

El plan y programas de estudio es un documento que contiene los lineamientos académicos para los seis grados de la educación primaria. De acuerdo con este documento, el propósito oficial de la educación primaria es lograr que los niños desarrollen las habilidades intelectuales de la lectura y la escritura, la selección y búsqueda de información, la expresión oral y la adquisición de razonamiento matemático para aplicarlas en la solución de problemas cotidianos.

²² 1) Baja California, 2) Campeche, 3) Chiapas, 4) Chihuahua, 5) Durango, 6) Guanajuato, 7) Guerrero, 8) Hidalgo, 9) Jalisco, 10) Estado de México, 11) Michoacán, 12) Morelos, 13) Nayarit, 14) Oaxaca, 15) Puebla, 16) Querétaro, 17) Quintana Roo, 18) San Luis Potosí, 19) Sinaloa, 20) Sonora, 21) Tabasco, 22) Tlaxcala, 23) Veracruz, 24) Yucatán.

♦ Organización y propósitos del Plan de Estudios

El plan de estudios prevé un calendario anual de 200 días laborales, con una jornada de cuatro horas de clase al día, y establece de primer a sexto grados 20 horas semanales y 800 anuales.

Los cuadros 2 y 3 presentan la organización de las asignaturas y establecen una distribución del tiempo de trabajo.

Cuadro 2
Plan de estudios y distribución del tiempo de trabajo
primer y segundo grados

Asignatura	Horas anuales	Porcentaje	Horas Semanales
Español	360	45	9
Matemáticas	240	30	6
Conocimiento del medio (Trabajo integrado de: Ciencias Naturales Historia Geografía Educación Cívica)	120	15	3
Educación Artística	40	5	1
Educación Física	40	5	1
Total	800	100	20

FUENTE: Plan y Programas de Estudio, Educación Primaria, Sep, 1993.

Para primer y segundo grados, la enseñanza del español y matemáticas constituye la prioridad, 75% de las actividades marcadas por el plan de estudios, que de alguna manera, son la base de la enseñanza del resto de las asignaturas. El 15% de las actividades, está destinado para la enseñanza del Conocimiento del Medio integrado por Ciencias Naturales, Historia, Geografía y Educación Cívica. Estas asignaturas se estudian en conjunto con la finalidad de integrar al niño desde sus primeros años al medio natural y social que lo rodea (Ver cuadro 2).

Cuadro 3
Plan de estudios y distribución del tiempo de trabajo
tercer a sexto grados

Asignatura	Horas anuales	Porcentaje	Horas Semanales
Español	240	30	6
Matemáticas	200	25	5
Ciencias Naturales	120	15	3
Historia	60	7.5	1.5
Geografía	60	7.5	1.5
Educación Cívica	40	5	1
Educación Artística	40	5	1
Educación Física	40	5	1
Total	800	100	20

FUENTE: Plan y Programas de Estudio, Educación Primaria, Sep, 1993

En el caso de la educación indígena, hasta tercer grado se enseña el español como segunda lengua, debido a que "el niño antes que nada debe consolidar y reforzar su lengua y cultura propia antes que aprender cualquier otra lengua y cultura que no sea la materna. Para aprender una segunda lengua, en este caso el Español, es necesario primero enseñar en forma oral y escrita la lengua materna y después enseñar en forma oral y escrita, el español como segunda lengua"²³.

Del tercer al sexto grados, *la prioridad más alta se asigna al dominio de la lectura, escritura y expresión oral.* La enseñanza del español representa directamente el 30% de las actividades, pero adicionalmente se intensifica su utilización en el trabajo con el resto de las asignaturas, es decir, *el español es parte fundamental del aprendizaje, en los seis grados.*

El 25% de la enseñanza se dedica a las matemáticas, que también son prioritarias en el plan y programas de estudio. Un 20% de las actividades está dedicado al estudio de la Historia, Geografía y Educación Cívica, proporcionando a los alumnos una visión integrada y organizada de estas asignaturas (ver cuadro 3).

El plan de estudios considera, a la educación artística y física, como una parte fundamental de la formación integral de los alumnos y dedica 10% de las actividades marcadas.

²³ SEP/DGEI. *Manual para la enseñanza de Lecto-escritura en Lengua Maya.* p.8.

Cabe señalar que uno de los propósitos centrales de lo establecido en el plan y los programas de estudios, es estimular las habilidades que son necesarias para el aprendizaje permanente. Por esta razón, se ha procurado que en todo momento la adquisición de conocimientos esté asociada con el ejercicio de habilidades intelectuales y de la reflexión.

El plan de estudios tienen como propósito organizar la enseñanza y el aprendizaje de los contenidos básicos; para asegurar lo anterior, *los programas de asignatura que lo integran tienen sus propósitos específicos, como a continuación se enuncian:*

En los programas de **español**, el propósito fundamental es que los alumnos adquieran y desarrollen las habilidades intelectuales: la lectura y la escritura, la expresión oral, la búsqueda y selección de información.

En el caso de **matemáticas**, los programas tienen como objetivo el desarrollar la capacidad de utilizar las matemáticas como un instrumento para reconocer, plantear y resolver problemas; así como el desarrollo del conocimiento abstracto por medio de distintas formas de razonamiento, entre otras, la sistematización y generalización de procedimientos y estrategias.

En estas dos asignaturas, se hace énfasis en que a los alumnos se les permita aprender permanentemente y con independencia, así como actuar con eficacia e iniciativa en las cuestiones prácticas de la vida cotidiana.

Los programas de **ciencias naturales**, tienen como propósito central que los alumnos adquieran los conocimientos fundamentales para comprender los fenómenos naturales; en particular, los que se relacionan con la preservación de la salud, con la protección del ambiente y el uso racional de los recursos naturales.

En cuanto al estudio de la **geografía**, se busca fortalecer aquellos aspectos que propicien el conocimiento del medio geográfico, con el propósito de que el alumno adquiera elementos que le permitan ubicar hechos y fenómenos del planeta tierra.

El propósito de la **educación cívica**, es darle al alumno los elementos necesarios para que se formen éticamente mediante el conocimiento de sus derechos y deberes, y la práctica de valores en su vida personal, en sus relaciones con los demás y como integrantes de la comunidad nacional.

En lo que se refiere al estudio de la **historia**, tiene como objetivo el desarrollo de nociones para el ordenamiento y comprensión del conocimiento de la historia, así como el articular su estudio con el de la **geografía**, y fortalecer la función del estudio de la historia con la **educación cívica**.

En el caso de **educación física y educación artística** se hace énfasis en el desarrollo de actitudes propicias para el aprecio y disfrute de las artes y del ejercicio físico y deportivo.

De esta manera, la educación que se proporciona a los niños indígenas encuentra sus propósitos y orientaciones generales a través de dos objetivos los cuales se fundamentan en el plan y programas de estudios nacional (1993). "Supuestamente cuenta con las adecuaciones necesarias para atender la diversidad cultural del país."

2.1.3. Objetivos de la educación primaria indígena

La propuesta pedagógica para la educación indígena plantea como eje rector al **bilingüismo-bicultural** porque se concibe como un proceso que se instrumenta en ambas lenguas, la indígena y la nacional, mismas que deben ser lenguas de instrucción enseñadas sin desvalorar ninguna de ellas, que signifique un instrumento de educación la lengua materna de los niños y que a su vez se beneficien con el aprendizaje del español para el desarrollo de las cuatro habilidades lingüísticas (escuchar, hablar, leer y escribir) en ambas lenguas.²⁴

Bajo esta perspectiva existen dos objetivos fundamentales, los cuáles están íntimamente relacionados entre sí.²⁵

El primero, y más importante desde el punto de vista escolar, se refiere a:

- Optimizar la formación de niños y jóvenes indígenas que al finalizar la primaria sean capaces de entender, hablar, leer y escribir en español y en la lengua de su comunidad.

²⁴Cfr. LÓPEZ, Bartolomé, *Educación Indígena Intercultural para los niños de Xochistlahuaca, Guerrero*. p.12.

²⁵ SEP-DGEI, *Fundamentos para la modernización de la educación indígena*. p.28.

El segundo, por su incidencia sobre el primero, se orienta hacia:

- Propiciar las tareas de rescate, conservación desarrollo de las lenguas indígenas como patrimonio cultural y como parte del carácter plural de la sociedad mexicana.

A través de estos objetivos se pretende garantizar un proceso más reflexivo de la enseñanza y del aprendizaje; que permita la formación integral del niño indígena, mediante nuevas formas de relación consigo mismo, con los otros, con el conocimiento, con el medio sociocultural y con la naturaleza, con el fin de integrarlo al mundo que lo rodea.

Sin embargo, la realidad permite reflexionar que no es solamente la adaptación del Plan de Estudios Nacional al medio indígena (lo cuál deja mucho que decir); ya que no garantiza una educación intercultural bilingüe que parta de la igualdad y del respeto a la diversidad sociocultural de los alumnos, porque en muchos casos el Español no se enseña como una segunda lengua, sino como si fuera la materna de los niños, provocando altos índices de reprobación, deserción, rezago y analfabetismo en esta población.

2.1.4. Condiciones educativas de los indígenas

En lo que respecta a la cobertura de educación indígena, por niveles durante el ciclo escolar 1999-2000, en el nivel preescolar se registró un total de 288,257 alumnos, 14,185 maestros y 8,429 escuelas. **El nivel primaria**, abarcó un total de 778,561 alumnos, 34,232 maestros y 8, 962 escuelas; de las cuáles 7,114 son completas, 1,848 incompletas y 2,486 unitarias.²⁶

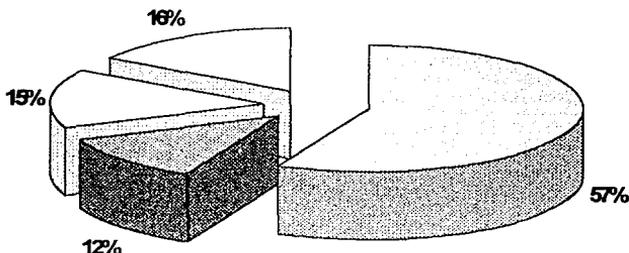
En cuanto al analfabetismo, el 26% de la población cuenta con esta característica en contraste con la nacional. *Cabe señalar que la población analfabeta tiene su principal incidencia en las mujeres, factor que refuerza el papel que desempeña ésta dentro de las etnias*²⁷.

²⁶ Cfr. SEP, *Estadística Básica del Sistema Educativo Nacional. Inicio de Cursos, 1998/99*. p.37.

²⁷ Cfr. FAVRE, Henti, *El indigenismo*. p.111.

Un ejemplo de esto se puede apreciar en la siguiente gráfica, basada en una encuesta realizada por el INEGI, sobre el nivel de instrucción de las mujeres indígenas de 15 a 29 años, en la cuál se observa que el 57% *no tiene instrucción* alguna, 12% tiene *primaria incompleta*, 15% tiene *primaria completa* y *secundaria* sólo un 16%.

Gráfica 1
Distribución de la Población Femenina de 15 a 29 según nivel de escolaridad



FUENTE: INEGI, "Encuesta Nacional de Empleo en Zonas Indígenas 1997", México, 1997.

En general, la educación para indígenas mantiene índices altos de **reprobación y deserción**, ocasionando una baja en la **eficiencia terminal**, así como un aumento considerable del rezago educativo, comparando con las cifras que se obtienen a nivel nacional. Ver siguiente cuadro.

Cuadro 4
Indicadores educativos 1999-2000

Indicador	% Primaria Nacional	% Primaria Indígena
Tasa de Deserción	2.7	4.5
Tasa de Reprobación	7.1	13.6
Eficiencia Terminal	85.6	66.7

FUENTE: Presidencia de la República. Ernesto Zedillo Ponce de León. Sexto Informe de Gobierno. Anexo Estadístico. México, 2000.

La **tasa de deserción** de los alumnos de educación indígena es de 4.5%; supera casi al doble a la registrada a nivel nacional (2.7%). Se estima que un porcentaje considerable de los alumnos abandonan sus estudios durante los tres primeros grados y que otros lo hace durante los tres últimos. En consecuencia, se puede suponer que los primeros pasarán a engrosar el grupo de analfabetas funcionales y los segundos el rezago educativo.

Al parecer las causas que explican la deserción, son: *la existencia de escuelas primarias que ofrecen sólo los tres primeros grados y la incorporación de los niños a las tareas domésticas o a las labores que sustentan la economía familiar; la baja o nula escolaridad de los padres; así como el empobrecimiento y la marginación en el que vive la población indígena.*

2.1.5. Condiciones Socioeconómicas de los indígenas

Población

El Instituto Nacional Indigenista (INI) considera indígena a toda la población que habla una lengua autóctona y que reside en los municipios en donde la institución tiene una representación; sin embargo, el Consejo Nacional de Población (CONAPO) considera indígena tanto a la población que reside en un hogar cuyo jefe(a) habla alguna lengua autóctona, sin considerar si sus integrantes lo hacen o no, así como a los hablantes de los hogares cuyo jefe no tiene esta característica, pero que se consideran asimismo indígenas.

El Censo del año 2000, mantuvo el criterio de identificar a los hablantes de una lengua indígena a los menores de 5 años cuyo padre o madre hablan y a la población que sin hablar se considera a si misma como indígena.

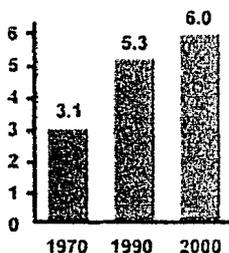
Cifras del XII Censo General de Población y Vivienda registran, en el año 2000, una población indígena de 8,381,314 habitantes, lo que representa 9% del total de la estructura demográfica del país. Ver cuadro siguiente.

**TESIS CON
FALLA DE ORIGEN**

Cuadro 5

¿Cuánta población indígena hay en México?

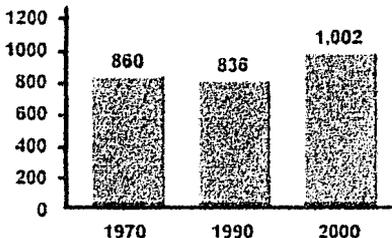
Población de 5 años y más que habla una lengua indígena (millones de personas)



Estimación de la población indígena:

- Hablantes de una lengua indígena de 5 años y más: 6'044,547
- Niños menores de 5 años cuyo jefe del hogar es hablante: 1'233,455
- No hablantes de 5 años y más que se consideran indígenas: 1'103,312

TOTAL 8'381,314



Población de 5 años y más que solamente habla una lengua indígena (miles de personas)

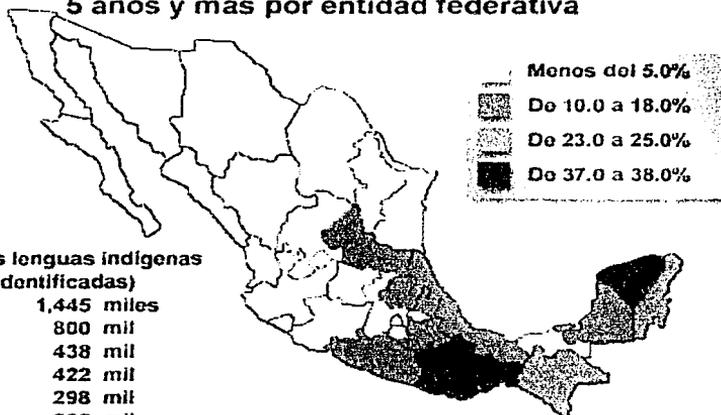
Fuente: <http://www.inegi.gov.mx>

La migración de población hablante de alguna lengua indígena ha hecho posible su presencia prácticamente en todas las entidades federativas del país. En el levantamiento del censo se identificaron un total de 84 diferentes lenguas indígenas, muchas de las cuales forman parte de grupos lingüísticos.

Cuadro 6

¿Qué presencia tienen los hablantes de lenguas indígenas en las entidades federativas?

Porcentaje de población hablante de lengua indígena de 5 años y más por entidad federativa



**Principales lenguas indígenas
(84 identificadas)**

Náhuatl:	1,445 miles
Maya:	800 mil
Mixteco:	438 mil
Zapoteco:	422 mil
Tzotzil:	298 mil
Otomi:	292 mil
Tzotzal:	285 mil

Fuente: <http://www.inegi.gob.mx>

La mayor presencia de los indígenas dentro de los estados en los que no se imparte educación indígena, están haciendo que cada vez una mayor proporción no se declare hablante de alguna lengua autóctona, lo que afecta su integración social y cultural.

Por otro lado, es de hacer notar que el porcentaje de la población indígena que no habla español (monolingüe) disminuyó de 27.6% en 1970 a 16.8% en la actualidad²⁸.

²⁸Cfr. INEGI, *Cifras del XII Censo General de Población y Vivienda del año 2000*.

Población Económicamente Activa (PEA)

La población indígena económicamente activa asciende a 1,482,836²⁹ personas, de las cuales 1,027,970 son hombres y 454,866 mujeres. De estos el 41.8% reporta tener entre 15 y 29 años de edad³⁰.

Casi la mitad de la PEA se caracteriza por constituirse por un amplio sector que se define como "trabajador por su cuenta" que representa un 40%, se trata de empleados, obreros, jornaleros o peones; el resto, se declara empleador, patrón o trabajador familiar no remunerado.

Salario

Los salarios que percibe la familia son un indicador importante que caracteriza la situación socioeconómica que influye en los niveles de bienestar y, especialmente, en la educación al incidir en la asistencia escolar, en los problemas de salud, en la alimentación y en los fenómenos de ingreso, permanencia y deserción de los alumnos.

De acuerdo con los Datos de la Encuesta Nacional de Empleo en Zonas Indígenas en 1997 (INEGI-INI), registran que de 918,647 trabajadores indígenas del sector agropecuario, 27% reciben menos de un salario mínimo, 4% de 1 a 2 salarios mínimos y no reciben ingreso en salario el 66% de los trabajadores.

Vivienda y Servicios Públicos

El 32% de las viviendas indígenas encuestadas³¹ no cuentan con ningún dormitorio, 42% tienen uno, 19% dos, 5% dice tener tres y sólo un 2% dice contar con más de tres recamaras. Si ha esto aunamos que la mayoría de las familias cuenta con un número de integrantes alrededor de 5 a 12 personas estamos hablando de un problema grave de hacinamiento.

²⁹ INEGI. Dato correspondiente al trimestre abril-junio 1988.

³⁰ Excluye a la población con edad no especificada.

³¹ Cfr. INEGI, *Encuesta Nacional de Empleo en Zonas Indígenas*. p.26.

El 77% de las viviendas cuentan con el servicio de electricidad; 55% con agua entubada y con drenaje 30%. Estas cifras son aún más alarmantes, si se considera que la mayoría de los servicios son de uso colectivo. Por ejemplo, el servicio de agua, en la mayoría de los casos se obtiene a través de una llave pública, que se encuentra en el predio donde viven varias familias y un porcentaje menor cuenta con agua en su vivienda.

La disponibilidad de servicios básicos (electricidad, agua y drenaje), reflejan los niveles de marginación y empobrecimiento en los que se encuentra esta población.

2.2. Estudio Evaluación de la Educación Primaria (EVEP).

Como ya se mencionó en el capítulo anterior, la Dirección General de Evaluación (DGE), realiza estudios sistemáticos con el propósito de retroalimentar las acciones que permitan mejorar la calidad de la educación en nuestro país y lo hace a través de diversos estudios y proyectos, entre los que destaca, el de **Evaluación de la Educación Primaria (EVEP)**.

El EVEP es un estudio nacional de carácter longitudinal con el que, desde 1996 se ha conformado una serie histórica sobre el rendimiento escolar, que permite observar de manera fundamental la evolución del rendimiento escolar en Español y Matemáticas³², así como identificar los factores asociados al rendimiento escolar.

2.2.1. Población y muestra

La población objeto de estudio estuvo constituida por los alumnos de escuelas de Educación Primaria General (Pública, Privada y Rural), Educación Indígena y Cursos Comunitarios. Para la selección de la muestra se consideró un diseño polietápico estratificado y aleatorio simple, y la unidad muestral fue la escuela.³³

³² Otras asignaturas evaluadas a lo largo de los cinco levantamientos de datos son: Historia, Geografía, Ciencias Naturales y Educación Cívica.

³³ El procedimiento consistió en seleccionar por etapas los elementos de una muestra, misma que se definió con base en el presupuesto predefinido para esta fase del proyecto 3,000 escuelas.

Como primera etapa, se distribuyó en forma proporcional, el total de escuelas entre los 32 estados, enseguida se dividió uniformemente la cuota respectiva a cada entidad entre sus estratos³⁴, quedando definida de la siguiente manera:

Cuadro 7
Muestra aplicada por
Tipo de escuela

Tipo de Escuela (Estrato)	Muestra Aplicada Escuelas	Muestra Aplicada Alumnos
Urbano Pública	1109	27356
Urbano Privado	214	4061
Rural	1231	16569
Educación Indígena	429	7546
Total	2983	55532

2.2.2. Objetivos del EVEP.

Dada la importancia de obtener información con diferentes niveles de generalidad e identificar aquellos elementos de la vida escolar que influyen positiva o negativamente en los niveles de rendimiento escolar, **se establecieron como objetivos del estudio:**

- 1) Comparar los niveles de rendimiento que se observan en los alumnos de escuelas que pertenecen a diversos estratos.
- 3) Efectuar un seguimiento en el tiempo que permita estimar si se producen avances, retrocesos o estancamientos en el rendimiento escolar.

³⁴ Se refiere al tipo de escuela: Urbanas Públicas y Privadas, Rurales, e Indígenas.

2.2.3. Instrumentos

“Los instrumentos son medios, recursos o herramientas que permiten recabar y sistematizar la información que se desea obtener en la evaluación, La elección de los instrumentos que se aplicarán tiene que ser muy cuidadosa puesto que de ello dependerá la obtención de la información y tiene que estar muy asociada con la fuente de información”³⁵

El rendimiento escolar fue evaluado a través de dos instrumentos: una prueba de español y una de matemáticas. El contexto que se refiere a todos aquellos aspectos, situaciones y condiciones sociofamiliares y escolares que rodean al alumno, fue medido a través de cuestionarios aplicados a los alumnos, a sus respectivos padres, a los docentes y a los directores, así como también se elaboró una cédula de identificación de la escuela.

a) Pruebas de Conocimiento

Las pruebas fueron diseñadas por expertos de la DGE, con base en un análisis de relevancia de los contenidos del plan y los programas de estudios de educación primaria. Se estructuraron con base en reactivos de selección múltiple con opción única, cada una está estructurada con 28 ítems, 56 en total. La ventaja de estas pruebas es que permite su utilización en estudios a gran escala, son fáciles de aplicar masivamente y rápidas de corregir, empleando sistemas computacionales de lectura de datos.

Es importante señalar, que las pruebas aplicadas son de tipo con **referencia a norma**, por lo que la valoración del resultado de un grupo escolar sólo se puede hacer en términos comparativos con respecto a los resultados de todos los grupos escolares que resolvieron la misma prueba. Este tipo de pruebas es el más adecuado cuando se desea que los resultados, por persona o por grupo, permitan establecer diferencias claramente, según sea su nivel de conocimientos o habilidades; y se construyen utilizando preguntas, desde las más fáciles hasta las más difíciles, de tal manera que la media de aciertos de todo el examen sea cercana a 50.

³⁵ MESTAS, Angel, *Manual de Evaluación*. p.32.

El siguiente cuadro describe los contenidos evaluados en las pruebas de rendimiento de español y matemáticas

Cuadro 8
Contenidos evaluados en las pruebas de rendimiento
de Español y Matemáticas

Contenidos evaluados
Español
Lengua escrita
Recreación literaria
Reflexión sobre la lengua
Matemáticas
Los números, sus relaciones y sus operaciones
Medición
Geometría
Procesos de cambio
Tratamiento de la información
Predicción y azar

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

b) Cuestionarios de Contexto

Los cuestionarios se construyeron con un carácter exploratorio, ya que sólo se pretende sondear conceptos asociados al rendimiento escolar y sus resultados no son concluyentes, sino se abren como explicaciones hipotéticas.

Se elaboraron con preguntas cerradas a través de respuesta de opción múltiple; cada uno de los cuestionarios contó con instrucciones por escrito. Los cuestionarios de contexto no pretenden evaluar el "desempeño" de ninguno de los miembros de la escuela y la familia. En cambio, buscan recoger información para retratar lo que acontece en ese momento.

Estos cuestionarios incluían, entre otros aspectos, los relacionados con el entorno sociofamiliar, la organización y administración escolar, métodos educativos, prácticas escolares y la estructura y servicios con que cuentan las escuelas.

En lo que respecta a los instrumentos de contexto, se diseñaron los siguientes cuestionarios:

Cuadro 9
Instrumento de contexto y
número de preguntas

Cuestionario	Número de Preguntas
Alumnos	48
Padres de Familia	28
Docentes	56
Directores	43
Cédula de Identificación de la escuela	39
Total de preguntas	214

2.2.4. Variables consideradas

Las variables se pueden definir como todo aquello que vamos a medir, controlar y estudiar en EVEP.

a) Variable dependiente: *rendimiento escolar*

Diversos autores e investigadores, -tanto desde el punto de vista teórico como empírico- han tratado de acotar o delimitar el concepto "rendimiento escolar" ya que esto resulta una tarea ardua y difícil dado el "carácter complejo y multidimensional de esta variable tan relevante en el área educativa".³⁶

Por tal motivo, a continuación se señalan las definiciones de rendimiento escolar que han presentado algunos autores y que en este informe se consideran importantes.

Dentro de las primeras definiciones de rendimiento escolar, se encuentran las que única y exclusivamente hablan de él mediante lo obtenido a través de calificaciones o notas por el alumno en las asignaturas o cursos anuales.

Por ejemplo, el diccionario de Ciencias de la Educación³⁷ habla de rendimiento escolar refiriéndose al nivel de conocimientos de un alumno medido en una prueba de evaluación. En este mismo sentido se dice que "las notas escolares constituyen en sí mismas, el criterio social y legal del rendimiento de un alumno en el ámbito de la institución escolar".³⁸ Estas definiciones son limitadas ya que sólo se basan en la calificación.

³⁶ PAGE, Mariano, et al. "Hacia un modelo causal del Rendimiento Académico". p.18.

³⁷ Diccionario de Ciencias de la Educación. p.1252.

³⁸ *Ibíd.* p.24.

Otras definiciones encontradas consideran sólo un criterio o enfoque. Entre ellas figura la concepción de rendimiento basada en "la voluntad (Kaczynska, M. 1965), según la cual el que un alumno rindiese o no dependía de su buena o mala voluntad".³⁹

"A. Muñoz Arroyo, considera al rendimiento escolar desde el punto de vista de la capacidad, es decir, si un niño no rinde es por que no tiene la capacidad suficiente".⁴⁰

Estas dos definiciones olvidan factores individuales y sociales que inciden en el éxito o fracaso escolar, por lo cual son muy reduccionistas.

Otros autores como "Bloom, entienden el rendimiento como el resultado del trabajo escolar, es decir, lo realmente necesario es que el alumno llegue a sentirse capaz de llevar a la práctica sus conocimientos, que pueda aplicar la información adquirida a través de nuevas coyunturas y problemas."⁴¹ Bloom con esta definición trata de ver en qué medida el alumno utiliza lo que han aprendido para aplicarlo a nuevas situaciones.

En esta misma línea "Just (1971) mediante su definición operacional de rendimiento escolar, interpreta éste como el resultado de un experimento continuado que se ve a lo largo del tiempo y bajo control permanente".⁴²

Estas concepciones superan en algunos aspectos a las mencionadas anteriormente, ya que presentan una visión más integrada de las variables que influyen en el rendimiento, sin embargo deja del lado el estudio de ciertas características del alumno y su entorno social, familiar y cultural que son de gran relevancia.

Gimeno Sacristán afirma que además de las calificaciones escolares que obtiene un alumno y que es reflejo de su rendimiento, éste depende de la personalidad del estudiante, que puede ser influenciada por circunstancias que afecten su ajuste personal.⁴³

³⁹GONZALEZ, Eustaquio. "El rendimiento escolar: Una aproximación a su problemática conceptual y multideterminación". p.18.

⁴⁰ Ibid. p.19.

⁴¹ op cit. PAGE, Mariano., et. al. P.19.

⁴² Ibid.

⁴³ op cit., PAGE, Mariano., et. al. p.23.

Una definición más elaborada por parte del Diccionario de Ciencias de la Educación es que en el rendimiento escolar intervienen además del nivel intelectual, variables de personalidad... y motivacionales, cuya relación con el rendimiento no siempre es lineal, sino que esta modulada por factores como nivel de escolaridad, sexo y aptitudes⁴⁴.

Bajo esta misma línea, Pérez Gómez dice que se requiere de un análisis exhaustivo de las fuentes y factores explícitos o latentes, académicos y/o sociales, que ejercen influencia relevante en el rendimiento escolar de los alumnos.⁴⁵

Así pues, el rendimiento escolar es un concepto multidimensional en el que convergen diversas variables y formas de medición, que son resultado de los diversos enfoques, propuestas y experiencias.

Desde la perspectiva **sociopedagógica**, se han desarrollado diversas concepciones sobre el significado y naturaleza del rendimiento escolar y los aspectos sociales en los que están inmersos.

Por ejemplo se dice que el **rendimiento escolar depende del ambiente sociocultural** en el que se desenvuelven los alumnos quienes aprenden diferentes patrones de socialización.

Un ejemplo de este modelo es el "Informe Coleman o Encuesta sobre la igualdad de oportunidades educativas" del que se concluye que el rendimiento escolar depende de los antecedentes sociales y culturales de los alumnos, es decir, los que no pueden modificarse a través de la escuela.

Cabe destacar que el "Informe Coleman"; suscito intensa controversia. Algunos autores cuestionaron los resultados de este estudio tan sólo porque diferían radicalmente de los que ellos habían obtenido en investigaciones similares. Por otra parte Bowles y Levin, manifestaron discrepancias con el informe en la metodología que siguieron Coleman y sus colaboradores al analizar sus datos, ya que se originó el fenómeno de multicolinealidad⁴⁶ que no fue interpretado adecuadamente⁴⁷.

⁴⁴Diccionario de Ciencias de la Educación. p.1252.

⁴⁵ Cfr. GIMENO, José. y PEREZ, Ángel. "Comprender y transformar la enseñanza, Morata, Madrid, 1999. p.22.

⁴⁶ Estadísticamente la colinealidad (o multicolinealidad) es la situación no deseable en la que las correlaciones son grandes entre las variables independientes.

⁴⁷ Cfr. MUÑOS, Carlos. "Genesis de los conocimientos sobre el origen de las desigualdades educativas: una reflexión apoyada en el caso México" en Origen y consecuencias de las desigualdades educativas. -Investigaciones realizadas en América Latina sobre el problema- p.124.

A partir de la década de los 60's se desarrollan análisis sociológicos tales como: las teorías fenomenológicas, las etnometodología, las que influyeron en el enfoque del estudio de las interacciones en grupos pequeños que se daban en la vida diaria, es decir, basadas en un enfoque microsocioal⁴⁸.

De estos estudios se descubrió la influencia de las diferencias culturales, tanto del profesor como del alumno, en la transmisión del conocimiento y así en el rendimiento escolar puesto que hay aspectos sociales implícitos en la organización, distribución y evaluación del conocimiento y la igualdad en el sistema educativo no es aplicable a todos los grupos sociales.

Este enfoque critica el que se considere la función socializante de la escuela como un elemento de progreso económico que apoya la herencia cultural y fomenta el mejoramiento individual.

"Bowles y Gintis y Morris hablan de la existencia de dos tipos de currícula a través de los cuales se evalúa a los estudiantes: el explícito que se traduce en las asignaturas que integran el plan de estudios y el oculto que engloba comportamientos, formas de expresarse, entretenimiento para la obediencia y respeto para la jerarquía, principalmente, lo cual facilita el control social y privilegia a los grupos que se identifican con valores ocultos lo que repercute en el rendimiento"⁴⁹.

Bajo esta misma perspectiva Bourdieu expresa "que no hay función igualitaria a través de la educación puesto que la escuela reproduce las jerarquías sociales de la estructura de clases, por lo que la escuela favorece a los alumnos que cuenta con ese capital cultural".

Así pues, la estructura social determina el rendimiento escolar y para combatir el bajo rendimiento es necesario cambiar las relaciones sociales.

Estas son sólo algunas de las definiciones y enfoques de rendimiento escolar que se han desarrollado con la intención de definir este concepto. Sin embargo, hoy en día se tiene la idea de que no es sólo uno sino múltiples factores o variables que interactúan con el rendimiento escolar. A estos factores o variables se les llaman factores asociados.

⁴⁸ OLEA, Elia., "Factores que inciden en el rendimiento escolar en la educación básica", en la Educación el antidoto contra el subdesarrollo. p.222.

⁴⁹ op cit. OLEA, Elia. p.223.

Es por ello, que después de revisar los diferentes conceptos y enfoques de rendimiento escolar, es posible concluir con la definición de rendimiento que guiará el presente trabajo es:

El rendimiento escolar es entendido en este informe como el conjunto de los aprendizajes básico adquiridos por los alumnos en su tránsito por sexto grado de primaria tomando como referente los objetivos educacionales propuestos en el plan y programa de estudio de español y matemáticas y la relación que se establece con las variables de contexto sociofamiliar.

b) Variable independiente

La variable independiente es todo aquello que el evaluador cree que existe una relación entre ésta y la variable dependiente. En este caso, se refiere a las características de contexto sociofamiliar que presentan los alumnos como:

- ◆ Escolaridad de los padres de familia
- ◆ Ingreso económico de la familia
- ◆ Horas que el niño ve televisión
- ◆ Ocupación del padre de familia
- ◆ Tipo de escuela (estrato) al que asisten los alumnos

Una vez definidos, elaborados y probados los instrumentos de medición se procede a la etapa de recolección de la información.

2.2.5. Recolección o Levantamiento de Datos

La administración de los instrumentos y la recolección de la información se realizó en los mismos tiempos (días, horas) marcados para todas las entidades que conforman la República Mexicana. Las acciones que se realizaron en cada una de ellas se dividieron en tres etapas: *antes, durante y después* del periodo de aplicación.

A) Antes de la aplicación

Entre las actividades que se llevaron a cabo en esta etapa, se encuentra la *verificación de la muestra*, es decir, se checó la clave y nombre de las escuelas seleccionadas, así como el número de ellas para cada estrato (tipo de escuela) y el total de escuelas a evaluar por cada entidad.

También, se determinaron las rutas de acceso a las escuelas. Esta actividad es de gran importancia, ya que una proporción importante de las escuelas participantes se encontraban en comunidades alejadas de la capital (indígenas y rurales) y poco comunicadas, por tanto, la exactitud con que las rutas de acceso estuvieron diseñadas garantizó el acceso puntual a la escuela; por ello se tuvo que pensar en transportes, horarios y tiempo aproximado de recorrido, así como en el mapa correspondiente.

Otra actividad importante en esta etapa, fue el reclutar, capacitar y entregar los materiales de la aplicación al personal que participó directamente en las escuelas. Asimismo, se notificó con anticipación (mediante oficio) a cada uno de los directores de las escuelas participantes.

B) Durante la aplicación

Las actividades que se llevaron a cabo en esta etapa fueron las de *Desarrollo y Supervisión de la aplicación de los instrumentos (pruebas de conocimiento a los niños que cursan el sexto grado y cuestionarios de contexto) en las escuelas*; con la finalidad de garantizar que se aplicaran en el tiempo, y conforme a las normas y lineamientos establecidos por la SEP-DGE.

C) Después de la aplicación

Después de la aplicación se realizó la recepción de los materiales. Cabe mencionar que este último proceso fue de fundamental importancia para el desarrollo de las tareas posteriores, como es: el procesamiento y análisis de información, para la emisión de resultados válidos y confiables.

2.2.6. Procesamiento de la Información

La información recabada de los instrumentos que se aplicaron se procesó con la finalidad de obtener medidas descriptivas de comportamiento de la muestra. El diseño y la aplicación de las pruebas estadísticas permitieron generalizar los resultados de la población objeto de estudio.

El proceso consistió en:

a) La calificación de las pruebas de conocimiento

Para disponer de los resultados, las pruebas de español y matemáticas de cada alumno fueron leídas en la DGE a través de un proceso electrónico. Las pruebas se calificaron utilizando el programa computacional RASCAL, el cual utiliza los supuestos de Rasch⁵⁰ para la estimación real de la habilidad de los alumnos. Su utilización intenta superar la forma tradicional con que se califican las pruebas en términos de error y acierto.

Debe señalarse que la Teoría de Respuesta a los Items estima que la resolución de una prueba viene dado por tres factores básicos: *a) dificultad de un ítem*, *b) el azar* y *c) la habilidad real del sujeto*. El modelo de Rasch supone que si se controla la dificultad de un reactivo, se obtiene la probabilidad y por tanto la habilidad real para que un sujeto resuelva un ítem.

En consecuencia, los resultados que aquí se presentan no expresan un simple promedio de aciertos, sino que éstos se encuentran ubicados en una escala de habilidad que establece estadísticamente una media teórica de 50, una desviación estándar de 10 y una escala 20-80.

La información obtenida a través de las pruebas de conocimiento (español y matemáticas) se presenta en gráficos.

b) Análisis de los cuestionarios de contexto

Los cuestionarios de contexto no pretendieron evaluar el "desempeño" de ninguno de los miembros de la escuela o de la familia. Sólo buscaron recoger información para retratar lo que acontece en el seno de la comunidad educativa.

La información sobre estos cuestionarios se obtiene a partir de las respuestas a los cuestionarios, que dieron los alumnos y la familia de los mismos (madre/padre), los docentes y los directores de las escuelas.

⁵⁰ Se sustenta en la Teoría de Respuesta a los Items (TRI).

La técnica estadística empleada para conocer las características de la población, fueron las tablas de frecuencia, en las que se muestra la proporción (número de casos) y los porcentajes.

c) Análisis de los factores asociados al rendimiento escolar

Los resultados del rendimiento escolar fueron asociados tanto a variables de contexto escolar como social y familiar del cual provienen los alumnos. La información sobre estos factores se obtuvo a partir de las respuestas a los cuestionarios que realizaron los alumnos y la familia de los mismos (madre/padre); así como del cruce con el rendimiento escolar global.

El rendimiento escolar global es el promedio de ambas pruebas (español y matemáticas). Estos resultados fueron divididos en cuartiles para mostrar los porcentajes de alumnos indígenas que se encuentran al interior de cada cuartil.

Para analizar los resultados, sólo se tomo en cuenta el primer cuartil que agrupa a los alumnos que han obtenido entre 0 y 25% de rendimiento, es decir, el más bajo. Luego los cuartiles van en aumento hasta el cuarto que agrupa a los alumnos que han obtenido entre 76 y 100% de rendimiento , es decir los mejores. Ver siguiente cuadro.

Cuadro 10
Distribución del rendimiento por cuartiles

Cuartil	Porcentaje
Q 1	(0-25)
Q 2	(26-50)
Q 3	(51-75)
Q 4	(76-100)

Con la finalidad de ilustrar los resultados académicos obtenidos por los alumnos de escuelas Indígenas y del contexto sociofamiliar del que surgen en el siguiente capítulo se presentan los resultados.

CAPÍTULO 3

RESULTADOS DE LA EVALUACION DE LA EDUCACION PRIMARIA INDIGENA 1999-2000

Los resultados que a continuación se describen, corresponden a la Evaluación de la Educación Primaria Indígena durante el ciclo 1999-2000, en sexto grado. En primer lugar, se presentan los resultados de rendimiento escolar que obtuvieron los alumnos por asignatura; en segundo lugar, los de contexto (de acuerdo con el cuestionario aplicado a alumnos y padres de familia), y su asociación con el rendimiento escolar.

3.1. Resultados de rendimiento escolar

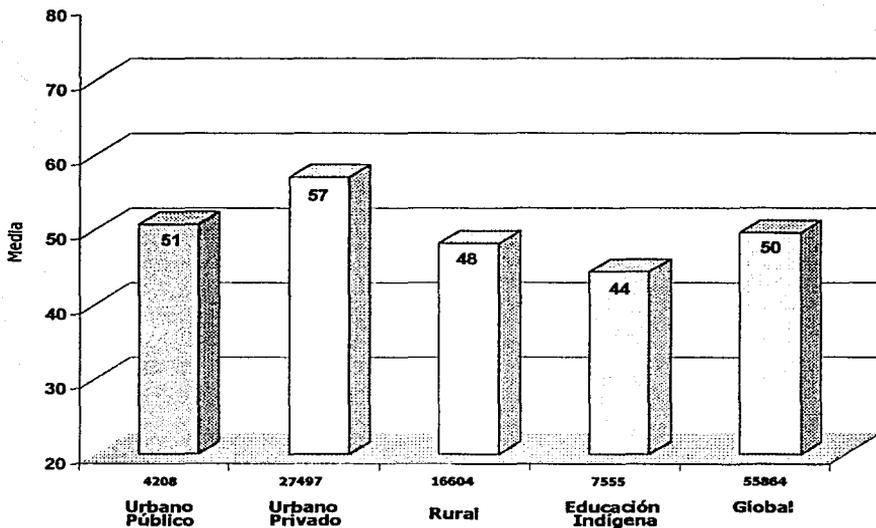
Los resultados que aparecen en los gráficos siguientes son los llamados boxplots o cajagramas, que permiten hacer un análisis comparativo de los resultados obtenidos en las pruebas de conocimiento de español y matemáticas por los alumnos de las escuelas urbanas y rurales en relación con los de educación indígena.

3.1.1. Resultados en español

La gráfica 2 permite observar la distribución del rendimiento escolar en la asignatura de español según el tipo de escuela. Al comparar los resultados obtenidos por los niños indígenas con el resto de los alumnos evaluados, se advierte que la *educación privada tiene el más alto rendimiento*. Las escuelas urbanas públicas y rurales obtienen entre sí una posición muy similar.

En cambio, los alumnos pertenecientes a *educación indígena se ubican en los niveles más bajos de rendimiento*. Como puede apreciarse el *75% de los niños indígenas tienen un puntaje de habilidad hasta seis puntos por debajo de la media (teórica) global que es de 50*.

Gráfica 2
Comparación de resultados en español
por tipo de escuela



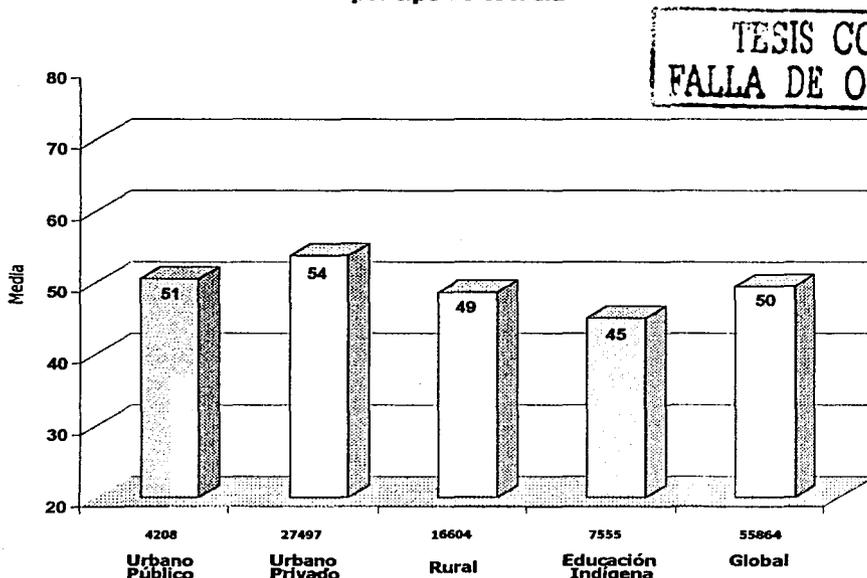
Cabe señalar, que una de las posibles causas de este rendimiento se deba a que en el caso particular de la educación indígena, hasta tercer grado se enseña el español pero como segunda lengua contradiciendo lo estipulado por los planes y programas de estudio que establecen que de tercero a sexto grados, la prioridad más alta se asigna al dominio de la lectura, escritura y expresión oral.

3.1.2. Resultados en matemáticas

El siguiente gráfico presenta los resultados obtenidos en la asignatura de matemáticas. Las escuelas urbanas privadas obtienen el más alto rendimiento, es decir, cuatro puntos arriba de la media global; las escuelas urbanas y rurales públicas tienen rendimientos muy similares entre sí.

Como puede observarse nuevamente el rendimiento más bajo corresponde a alumnos de escuelas de educación indígena. *El 26% de los niños tienen un bajo rendimiento y sólo un 5% obtienen un alto rendimiento en esta asignatura.*

Gráfica 3
Comparación de resultados en matemáticas
por tipo de escuela



Esta situación es particularmente preocupante, ya que el sexto grado es la conclusión de la educación primaria; los alumnos "deberían tener un mejor y mayor dominio de los aprendizajes" en las dos asignaturas consideradas fundamentales en el plan de estudios de este nivel.

El bajo rendimiento escolar de un alto porcentaje de alumnos indígenas, representa para los que continúen sus estudios y accedan a la educación secundaria tener bases endebles, lo cual hace disminuir las expectativas de éxito que pudieran tener. Esto se explica, en parte, por el contexto que rodea a los alumnos.

3.2. Resultados del contexto

Como ya se mencionó en el capítulo anterior, el contexto se refiere a todos aquellos aspectos, situaciones y condiciones sociofamiliares y escolares que rodean al alumno. Los siguientes cuadros resumen las características de la población evaluada y permiten apreciar las diferencias que existen entre los alumnos, padres y docentes pertenecientes a educación indígenas con impacto al resto de las escuelas evaluadas.

Como puede observarse en el cuadro 11, los alumnos de escuelas no urbanas y, en especial, los de educación indígena *tienen un ingreso tardío a primaria*; casi la mitad de esta población *no cuenta con antecedentes de preescolar*, tienen el *menor ingreso económico familiar*, además los padres de estos niños *presentan el nivel más bajo de escolaridad*.

Cuadro 11
Características de los alumnos y padres
Por tipo de escuela

Tipo de Escuela	Urbano Público	Urbano Privado	Rural	Educación Indígena
VARIABLES	%	%	%	%
Edad de Ingreso del alumno a Primaria				
5 años	12	13	7	4
6 años	62	83	56	50
7 años	15	3	22	26
8 años	7	0	9	0
9 años	2	1	3	6
10 años	1	0	1	4
11 años	1	0	2	10
12 años	0	0	0	0
Antecedentes de Preescolar				
Sí	65	84	55	51
No	35	16	45	49
Ingresos Económicos de la Familia				
Menos de 1.2 Salario Mínimo	52	10	73	89
De 1.2 a 2.3	24	7	20	8
De 2.4 a 3.5	10	13	3	3
De 4.8 a 5.9	5	11	4	0
De 6 a 7	3	11	1	0
Más de 7	8	48	7	0
Escolaridad del Padre de Familia				
Primaria incompleta	25	5	35	35
Primaria completa	21	6	25	16
Secundaria incompleta	6	3	4	5
Secundaria completa	13	9	8	5
Estudios superiores a secundaria	24	76	11	11
Sin estudios	11	1	17	28
Escolaridad de la Madre de Familia				
Primaria incompleta	32	5	41	34
Primaria completa	24	9	24	16
Secundaria incompleta	8	7	6	6
Secundaria completa	8	11	4	5
Estudios superiores a secundaria	17	67	7	8
Sin estudios	11	1	18	31

Cabe señalar, que los resultados sobre el ingreso económico de las familias indígenas son un indicador importante para caracterizar una situación que influye en los niveles de bienestar de las familias y especialmente en la educación, al incidir en la asistencia escolar, en los problemas de salud, alimentación y en los fenómenos de ingreso, permanencia y deserción de los alumnos.

El análisis de estas características que ilustran el problema de carencias socioeconómicas, lleva a sostener el reto que tiene la escuela indígena de redoblar esfuerzos y ofrecer una mejor atención pedagógica a los alumnos, de tal forma que pudieran contrarrestar, en lo posible, los efectos negativos que provocan.

En lo que respecta a las características personales de los docentes, en las escuelas urbanas públicas el personal masculino representa el 27% y en las urbanas privadas pasa lo contrario, el 84% son de sexo femenino; las escuelas rurales presentan un equilibrio relativo entre ambos sexos. Sin embargo, en la educación indígena es notoria la presencia de docentes varones pues casi dobla a la planta de mujeres. (Ver Cuadro 12).

Esta distribución de la población docente por sexo entre las escuelas, se halla vinculada a la renuencia a desplazarse a los lugares de difícil acceso y que, en el caso de las mujeres, tiene serias implicaciones por el cuidado de sus familias. En el cuadro 12, se puede ver que más del 70% de la población está casada y que las edades donde se concentran mayormente los docentes es entre los 26 y 33 años. El hecho de que sólo el 17% declare estar soltero, muestra que tienen contraídas responsabilidades familiares que impactan en sus necesidades salariales y en su disponibilidad de traslado a las escuelas que se encuentran lejos de su residencia.

Cuadro 12
Características de los docentes según
tipo de escuelas

Tipo de Escuela	Urbano Público	Urbano Privado	Rural	Educación Indígena
Variables	%	%	%	%
Sexo				
Masculino	27	16	48	66
Femenino	73	84	52	34
Edad				
De 18 a 21 años	--	--	2	3
De 22 a 25 años	3	2	11	13
De 26 a 29 años	8	24	22	22
De 30 a 33 años	22	30	31	20
De 34 a 37 años	20	8	16	21
Más de 38 años	47	36	18	21
Estado Civil				
Casado	81	70	76	88
Divorciado	3	3	1	--
Viudo	2	2	1	--
Soltero	14	25	22	12
Escolaridad del docente				
Bachillerato	0	0	8	57
Normal Básica	67	82	67	35
Normal Superior	5	6	14	5
Licenciatura en Educación Primaria	27	9	11	3
Licenciatura Universitaria	1	3	0	0
Cómo considera su formación				
Más teórica que práctica	28	19	33	41
Más práctica que teórica	24	22	24	28
Igualmente teórica que práctica	48	59	43	31
Razón por la que se dedicó al docencia				
Por vocación	79	82	75	76
Por tradición familiar	6	12	6	6
Por seguridad económica	5	3	8	7
Otra razón	10	3	11	11
Número de Aulas que tiene la Escuela				
Sólo una	1	0	11	26
De 2 a 5	4	5	55	47
6	5	14	14	12
De 7 a 12	38	34	19	11
Más de 12	52	47	1	4
Hay grupos en la escuela sin maestro				
No	94	99	86	80
Sí	6	1	14	20

El análisis de las características personales de los docentes, permite apreciar que existe una tendencia preponderante respecto a la asignación de docentes jóvenes a escuelas rurales e indígenas; quienes al tener una edad mayor y ante las condiciones de bajo desarrollo con que cuentan las comunidades rurales, optan por ser cambiados a escuelas del sector urbano, con lo que se desarrolla un problema de arraigo de los docentes respecto a las comunidades a las que fueron enviados e implica la pérdida para las escuelas de maestros que han acumulado experiencia respecto al conocimiento de la problemática educativa específica de estas escuelas.

Como puede observarse, la mayoría de los docentes son de sexo femenino, a excepción de los que laboran en escuelas de educación indígena, donde un 66% son del género masculino. Esto se debe a que la mayoría de las comunidades donde se encuentran estas escuelas son lejanas y en las costumbres e ideología de la mayoría de los pueblos indígenas las mujeres tienen solo el rol de "amas de casa".

En lo que respecta a la escolaridad de los docentes, se observa que los de menor escolaridad se concentran en las escuelas indígenas; el 57% de los maestros tiene como máximo bachillerato, el 35% tiene normal básica, un 5% reportó tener estudios de normal superior y únicamente, un 3% licenciatura en educación primaria. De manera particular, debe señalarse que en estas escuelas se encontró que el 44% de los docentes no domina la lengua indígena de la comunidad donde labora⁵¹, lo que puede significar un claro obstáculo para un adecuado desempeño de su labor. (Ver cuadro 12)

En cuanto a su formación académica, teórico práctica, la mayoría de los docentes considera que estuvo nivelada (igualmente teórica que práctica); sin embargo, la mayoría de los maestros que imparten educación indígena opinan que fue más teórica que práctica.

Como se aprecia en el cuadro 12, el 73% de las escuelas indígenas tienen de una a cinco aulas, en contraste con las escuelas urbanas que cuentan en su mayoría con más de 12 salones. La infraestructura de las escuelas y la falta de maestros en educación indígena (20%) obligan a agrupar niños que cursan distintos grados en un mismo espacio.

⁵¹ Esta pregunta esta incluida en el cuestionario aplicado a docentes y sólo la respondieron los maestros que imparten Educación Indígena.

3.3. Factores asociados al rendimiento escolar

Los factores asociados al rendimiento escolar constituyen una referencia que permite explicar posibles causas que influyen de manera positiva o negativa en los aprendizajes de los escolares;⁵² es decir, son aquellas variables sociofamiliares que inciden directa o indirectamente en el rendimiento escolar de los alumnos.

Los Factores sociofamiliares: Aluden a todos aquellos comportamientos, hábitos y valores que se presentan en el ambiente familiar; es donde el niño comparte los bienes materiales, la integración y la personalidad de los integrantes de la familia, que de alguna manera influyen de manera importante en el rendimiento escolar⁵³.

3.3.1. Factores sociofamiliares asociados al rendimiento escolar⁵⁴

Una variable destacada del contexto sociofamiliar fue la relacionada con el nivel educativo de los padres y su influencia directa con el rendimiento escolar.

En lo que respecta a la escolaridad del padre, se encontró que el nivel de estudios del padre o tutor, está asociada a un mejor rendimiento escolar de los niños. En alumnos que se ubican en el cuartil de bajo rendimiento, el 27% de sus padres no fueron a la escuela, el 46% tiene primaria incompleta y el 18% completa. (Ver cuadro 13).

⁵² SIMECAL., *Rendimientos Escolares de Educación Primaria en Lenguaje y Matemáticas y Factores Asociados*. p.99.

⁵³ Cfr. PAGE, Mariano, et. al. *Hacia un modelo causal del Rendimiento Académico*. p.22.

⁵⁴ Los resultados que se presentan se procesaron con base a los cuestionarios de contexto aplicados a Alumnos de sexto grado y sus respectivos padres. Para realizar la asociación entre el contexto y el rendimiento escolar se utilizó la técnica estadística de correlaciones bivariadas. Cabe señalar que, la variable rendimiento escolar, se construyó con los puntajes de habilidades en español y matemáticas.

Cuadro 13
Asociación entre la escolaridad de los padres de familia y
rendimiento escolar

FACTOR/VARIABLE	Escolaridad del Padre				Escolaridad de la Madre			
	Q1		Q4		Q1		Q4	
	Bajo Rendimiento	Alto Rendimiento	Bajo Rendimiento	Alto Rendimiento	Bajo Rendimiento	Alto Rendimiento	Bajo Rendimiento	Alto Rendimiento
	N	%	N	%	N	%	N	%
No fue a la escuela	479	27	18	5	683	39	10	3
Primaria incompleta	807	46	16	5	723	41	14	4
Primaria completa	323	18	9	3	261	15	5	1
Secundaria incompleta	45	3	10	3	36	2	11	3
Secundaria completa	63	4	74	21	39	2	114	32
Bachillerato	25	1	164	48	14	1	142	39
Carrera corta o técnica	7	0	64	18	8	0	65	18
Global	1749	100	355	100	1764	100	361	100

Al respecto, Reimers, F. (2000)⁵⁵ afirma que el rendimiento académico de los niños se relaciona con los niveles de escolaridad de sus padres. El impacto de escolaridad del padre sobre los niveles de aprendizaje es igual al de la madre y es igual para niñas y niños.

En cuanto a la escolaridad de la madre de los niños indígenas que se ubican en el cuartil de alto rendimiento tienen estudios de secundaria completa, bachillerato y carrera técnica o corta. Por ende, se puede afirmar que a menor estudio de la madre, menor rendimiento escolar de los alumnos. Esta relación es aún más evidente en el caso de lengua (español).

Es importante señalar esta variable, ya que la instrucción de la madre es una medida del capital cultural del que dispone la familia. La madre no sólo está presente en el hogar en un porcentaje considerable de los casos, sino que es la persona consultada por el niño en situaciones de dudas o dificultades en las tareas escolares.

Bajo esta misma línea, Fernando Reimers en su artículo "¿Pueden aprender los hijos de los pobres en las escuelas de América Latina?"⁵⁶, afirma que el promedio de escolaridad logrado por los jóvenes de 15 años *está directamente relacionado con el nivel educativo de sus madres*. "En promedio, hay un aumento de un año de escolaridad entre los niños cuyas madres tienen 0-3 años de escolaridad y aquéllos cuyas madres tienen 4-6 de escolaridad y otro año de diferencia entre éstos y aquéllos cuyas madres tienen 7-12 años de escolaridad".

⁵⁵REIMERS, Fernando., *El estudio de las oportunidades educativas de los pobres en América Latina*, en Revista Mexicana de Investigación Educativa, Vol. XXIX Núm 1. p.18.

⁵⁶ "Pueden aprender los hijos de los pobres en las escuelas de América Latina?", en Revista Mexicana de Investigación Educativa" enero-junio 2000, Vol. 5 Núm 9. p.15.

Se puede decir, que los hijos de las familias indígenas han logrado acceder a la escuela, superando muchos de ellos a sus padres analfabetos; sin embargo, su escolarización no se expresa en un manejo de los contenidos que se supone debían alcanzar para el grado que cursan.

Vélez, Schiefelbein y Valenzuela (1993)⁵⁷, realizaron la revisión de 18 informes de investigación⁵⁸ en países de América Latina y el Caribe durante los últimos 20 años. En ellos se examinaron las variables sociofamiliares entre ellas las relativas al ingreso familiar y el tiempo que el niño ve la televisión que son las que más influyen para elevar el rendimiento escolar de los alumnos de primaria.

Respecto al ingreso económico familiar, Mella y Ortiz⁵⁹ afirman que los resultados de investigaciones de factores asociados al rendimiento del niño, confirman que existe un menor rendimiento entre los alumnos que combinan el bajo nivel educativo de la madre y los bajos ingresos familiares.

Cómo puede apreciarse en el cuadro 14, se encontró que cuando las familias tienen un ingreso económico mayor a \$1500 pesos, los alumnos obtienen un rendimiento escolar mayor. Sin embargo, en el caso que nos ocupa un 73% de los niños indígenas se ubican en el cuartil de rendimiento bajo.

*Así, quizás una mayor disponibilidad de ingresos a nivel familiar podría impactar decisivamente en el resultado escolar del niño, porque implicaría la capacidad de asistir y permanecer en la escuela hasta el término de sus estudios, contar con una mejor alimentación, y una infraestructura con condiciones favorables para el estudio.⁶⁰

⁵⁷ VÉLEZ, SCHIEFELBEIN Y VALENZUELA, *Factores que afectan el Rendimiento Académico en la Primaria. Revisión de la literatura de América Latina y el Caribe.* en cuaderno de Lecturas Núm. 2. p.21.

⁵⁸ Que se realizaron con 88 modelos de ecuaciones de regresión.

⁵⁹ MELLA, Orlando., ORTÍZ, Iván. *Rendimiento escolar: Influencias diferenciales de factores externos e internos* en Revista Latinoamericana de estudios educativos, Núm. 1 Vol. XXIX, p.77.

Cfr., *ibid.* p.78.

Cuadro 14
Asociación entre el ingreso familiar y
rendimiento escolar

FACTOR/VARIABLE	Ingreso Mensual Familiar			
	Q1		Q4	
	Bajo Rendimiento		Alto Rendimiento	
	N	%	N	%
Menos de \$500	1248	73	11	3
Entre \$501 Y \$750	217	13	56	16
Entre \$751 Y \$1000	110	6	27	8
Entre \$1001 Y \$1500	71	4	237	68
Entre \$1501 Y \$2000	19	1	9	3
Entre \$2001 Y \$3000	19	1	6	2
Más DE \$3000	31	2	5	1
Global	1715	100	351	100

El tiempo que el niño dedica a ver la televisión se asocia a un mejor rendimiento. Los niños que ven televisión alrededor de una hora a una hora y media se ubican en el cuartil cuatro (Q4). Sin embargo, puede haber un punto en el cual el tiempo frente a la televisión genere una asociación negativa, tal como se aprecia en el siguiente cuadro.

Cuadro 15
Asociación entre tiempo que ve televisión el alumno y
rendimiento escolar

FACTOR/VARIABLE	Tiempo que Alumno ve Televisión			
	Q1		Q4	
	Bajo Rendimiento		Alto Rendimiento	
	N	%	N	%
No ve televisión	415	31	18	7
Media hora	165	12	44	17
Una hora	207	15	63	25
Una hora y media	82	6	66	26
Dos horas	132	10	38	15
Más de dos horas	356	26	23	9
Global	1357	100	252	100

Otro factor sociofamiliar asociado al rendimiento escolar, es la *actividad u ocupación de los padres*, Muñoz Izquierdo explica que una alta proporción del rendimiento escolar esta asociada con la ocupación del padre. En un estudio realizado a nivel nacional, se encontró

que existe una correlación positiva del rendimiento de los niños de escuelas primarias con la ocupación del padre de éstos.⁶¹

En un estudio realizado en 1999, por el Sistema de Medición y Evaluación de la Calidad de la Educación (SIMECAL)⁶² de Bolivia, sobre factores asociados al rendimiento, se encontró que a mayor categoría o escalafón que tengan en su trabajo los padres de los niños evaluados, el rendimiento de éstos también será mayor.

El 47% de los niños que tienen padres que se dedican a los servicios profesionales obtienen un alto rendimiento. Sin embargo, 94% de los alumnos indígenas cuyos padres laboran en el sector artesanal, agropecuario u obrero, se ubican en el primer cuartil, con lo cual se corrobora la influencia directa que tiene sobre el rendimiento escolar la ocupación de los padres.

Cuadro 16
Asociación entre ocupación del padre
y el rendimiento escolar

FACTOR/VARIABLE	Actividad u Ocupación del Padre			
	Q1		Q4	
	Bajo Rendimiento		Alto Rendimiento	
	N	%	N	%
Servicios Profesionales	111	7	163	47
Artesanía	169	10	45	13
Agropecuaria	862	52	23	7
Obrero	364	22	71	21
Comercial	78	5	26	8
Servicio Público	77	5	18	5
Global	1661	100	346	100

Otra variable importante es el *estrato social* al que pertenecen los alumnos. Al respecto, Gimeno Sacristán afirma que existen diferencias de rendimiento escolar entre los alumnos que asisten a escuelas públicas con los que asisten a escuelas privadas, marcadas principalmente por la clase social a la que pertenecen⁶³.

⁶¹ MUÑOZ, Carlos., *La contribución de la educación al cambio social. -Reflexiones a partir de la investigación-* p.65.

⁶² SIMECAL *Rendimientos Escolares de Educación Primaria en Lenguaje y Matemáticas y Factores Asociados.* p.92.

⁶³ Cf. GIMENO, José., *La educación obligatoria: su sentido educativo y social.* p.94.

El siguiente cuadro muestra que existen diferencias en el aprovechamiento entre los alumnos de las diferentes escuelas evaluadas; es decir, existe una diferencia en el rendimiento entre los niños de privadas y las públicas, y esta diferencia es aún más grande en el caso de las rurales e indígenas.

Cuadro 17
Asociación entre estrato social de los alumnos y
rendimiento escolar

FACTOR/VARIABLE	Estrato	
	Q4	
	Alto Rendimiento	
	N	%
Urbanas Públicas	6060	27
Urbanas Privadas	2358	65
Rurales	2066	15
Educación Indígena	380	8
Global	10864	24

Las diferencias observadas entre las escuelas de los estratos considerados, confirman desigualdades en la atención de acuerdo a la región en que se encuentran y es evidente que las carencias institucionales afectan sobre todo a las escuelas ubicadas en localidades pequeñas y alejadas -indígenas- en las que sólo un 8% de alumnos indígenas alcanzan el cuartil cuatro de rendimiento, contrastando significativamente con los niños que asisten a escuelas privadas donde el 65% logra ubicarse en este cuartil.

Las variables de contexto sociofamiliar revisadas en el presente capítulo, son las más identificadas a nivel nacional e internacional, probando su asociación con el rendimiento escolar. Sin embargo, no son concluyentes, y abren otras preguntas de investigación como ¿qué pasa con los factores escolares?, ¿qué maestros y que tipo organización y funcionamiento tienen nuestras escuelas?. Estas y muchas otras hipótesis siguen abiertas, destacando la necesidad de seguir avanzando en la comprensión de factores que influyen en el rendimiento escolar.

SUMARIO CONCLUSIVO Y REFLEXIONES FINALES

A continuación se presentan algunas de las principales conclusiones que se derivan de este informe.

La evaluación debe rendir cuentas a la población en general, para que sea la misma sociedad quién demande al Estado que utilice los resultados obtenidos para mejorar la educación que imparte.

A pesar que desde principios de la década de los 70's la SEP a través de la DGE ha venido realizando evaluaciones periódicas con el fin de "mejorar la calidad de la educación"; no se puede decir que lo halla logrado, cuando los instrumentos que aplica en las escuelas son solo una medida parcial.

La medición es necesaria para recopilar información y se limita a la descripción cuantitativa del objeto medido (en este caso rendimiento escolar). Pero nunca debe ser confundida como evaluación, ya que no constituye un fin en sí misma, puesto que forma parte del proceso.

Los estudios, proyectos e instrumentos que tienen a su cargo la Dirección, han logrado reunir información **de gran importancia sobre los resultados de rendimiento escolar** de la educación básica nacional; acerca del nivel en que se encuentran, las diferencias entre regiones geográficas, tipos de escuelas y características de los alumnos, docentes y directores; **sin embargo, no han servido para orientar la toma de decisiones en la generación de líneas de política educativa, ya sea porque las autoridades educativas no la conocen o porque no les interesa lo realizado en materia de evaluación.** Posiblemente haya temores políticos a otorgarles cuentas a la población.

Por otra parte, cabe señalar que la DGE no ha implementado acciones que le permitan *difundir los resultados de las evaluaciones y los informes respectivos (a las autoridades educativas de alto nivel así como al maestro en el aula) de manera clara, precisa y en los tiempos adecuados para generar un cambio positivo en la educación y por ende, coadyuvar en la toma de decisiones, de manera tal que favorezca, sobre todo, a las escuelas que imparten educación indígena.*

Se debe evaluar a los niños indígenas conforme el plan de estudios lo estipula:

Se evalúa a los alumnos indígenas a través de pruebas de conocimientos con referencia a la norma, por lo que la valoración del resultado de un grupo escolar sólo se puede hacer en términos comparativos respecto a los resultados de todos niños de las escuelas que resolvieron la misma prueba; lo cual crea un desequilibrio **por que los niños indígenas están en desventaja con respecto a otros, debido a que el español es su segunda lengua.**

Además, es importante señalar que en las escuelas de educación indígena la asignatura de **español se imparte hasta el 3er. grado de primaria**, es por ello, que los resultados en esta asignatura son aún más bajos que en matemáticas. Este hecho hace que los alumnos obtengan un **rendimiento escolar inferior a las escuelas urbanas** (sean públicas o privadas) **y rurales.**

Sí bien, el Estado manifiesta que la educación indígena tendría que ser una educación intercultural bilingüe, que partiera de la igualdad y respeto a la diversidad sociocultural de los niños, no ha logrado este propósito; por el contrario, las diferencias en los rendimientos escolares y su entorno social y económico, hacen cada vez más marcadas las desigualdades.

No deben evaluarse sólo los conocimientos, deben incluirse valores, actitudes y habilidades:

Si evaluamos únicamente el rendimiento académico estamos pasando por alto otros aspectos del propio alumno, como son sus actitudes, intereses, aptitud general, etc.

En los planes y programas de estudios que establece la SEP aparece una serie de objetivos cognitivos y otros que quedan fuera de la evaluación. *Se deben incluir además valores, actitudes, habilidades; ya que la evaluación del conocimiento se reduce a la información de datos y hechos lo cual conduce a una concepción memorística y reducida de objetivos a evaluar.*

El rendimiento académico del alumno es un aspecto importante , pero no es el único elemento que debe ser evaluado. El contexto es un aspecto importante que no puede pasar por alto.

La evaluación debe ser contextualizada:

Las cuestiones de contexto son de gran importancia para la evaluación y han sido particularmente señaladas por varios autores en el capítulo anterior; es por ello que es importante considerar los aspectos del entorno sociofamiliar y escolar que rodean al alumno y, por ende, a los resultados del rendimiento escolar.

Los alumnos indígenas cuentan con las condiciones más desfavorables tanto familiares como escolares: *Padres de familia con baja escolaridad e ingresos económicos precarios; maestros que en su mayoría tiene como nivel máximo de estudios el bachillerato y que, además, no dominan la lengua de la comunidad. También, la infraestructura es insuficiente y la falta de maestros obliga a agrupar a los niños en distintos grados en un mismo espacio y por ende con el menor rendimiento escolar.*

Los resultados que alcanzan las escuelas de educación indígena, se deben en gran parte a un círculo vicioso en el que se mezclan la pobreza familiar, los escasos y deficientes servicios escolares con los que cuentan, así como la no correspondencia con los contenidos educativos planteados en el plan de estudios. Por ello el Estado debe brindar un *servicio educativo* que pueda abatir los problemas de analfabetismo, deserción y ausentismo. Que por un principio de equidad, requieren mayores y mejores apoyos.

La evaluación debe seguir indagando en factores asociados al rendimiento escolar:

Los factores sociofamiliares asociados al rendimiento escolar en sexto escolar son: *la escolaridad de los padres, el ingreso familiar mensual, las horas que el niño ve televisión, la actividad u ocupación del padre, así como al estrato social (tipo de escuela) al que pertenecen.*

Los factores asociados descritos en este informe, si bien dan un nivel de explicaciones al por qué del rendimiento escolar, no son concluyentes y se abren como nuevas hipótesis de trabajo que requieren nuevas indagaciones. *Su aporte radica en que ya se cuenta con información del estado actual en que se encuentra la educación indígena.*

Por ello, es necesario que se realice "investigación evaluativa", cuyo propósito es explicar estas diferencias, para poder formular hipótesis más fundamentadas a cerca de los factores que inciden en rendimiento escolar.

Reflexiones finales

En la mayoría de los casos, los pedagogos comenzamos a realizar actividades en el campo laboral a través de las prácticas escolares y el servicio social, sin embargo, se tiene la creencia de que hay poca vinculación entre la experiencia laboral y lo que se trabaja en el aula. Considero que muchas veces las actividades que se nos asignan se enfocan más al perfil del maestro normalista o, en ocasiones, a funciones hasta secretariales, quedando muy por debajo la práctica para el desempeño profesional.

Es por ello que cuando nos enfrentamos al "mundo real" (mercado de trabajo), pensamos que no estamos suficientemente preparados para responder como profesionistas "capaces de analizar filosófica, científica y técnicamente los problemas relacionados con el hecho educativo"; es más, pareciera ser que nos volvemos "pequeños" ante otros profesionistas con los que nos interrelacionamos en el trabajo.

Indudablemente, las reflexiones anteriores me llevaron a tomar la decisión de optar por la modalidad de titulación, a través del Informe Académico de Actividad Profesional.

El trabajo expuesto en capítulos anteriores, es sólo uno de los varios estudios que tiene a su cargo la Dirección General de Evaluación, y es el resultado de siete años de experiencia profesional dentro del área de Evaluación Educativa.

Quisiera resaltar que mi práctica profesional está fundamentada en una parte teórica, es decir, lo que aprendí de cada una de las materias impartidas durante mi formación académica, y una parte, no menos importante, como lo es la práctica, o sea, lo laboral que ha significado la realización plena para el ejercicio de mi profesión. Sin embargo ninguna de ellas puede ser valorada más que otra.

Cabe mencionar que todas las actividades desempeñadas en mi práctica profesional están enfocadas a cumplir los objetivos limitados por la DGE, sin embargo, sí existieron espacios para desempeñarme de acuerdo a mi criterio, en muchas ocasiones tuve que enfrentar obstáculos y limitaciones inherentes a cada estudio de evaluación, pero considero que en su conjunto y, en especial, en la realización del presente informe, he podido constatar la importancia de conocer a fondo la institución donde laboro. Todo lo que he aprendido, reaprendido, discutido y analizado.

Por todo lo anteriormente expuesto considero que el plan de estudios de la carrera de pedagogía posibilita un conjunto de conocimientos y experiencias que le permiten al pedagogo una participación activa en estudios nacionales de evaluación.

Desde esta perspectiva, las materias que directamente han posibilitado mi práctica profesional dentro de la DGE son:

- Didáctica general
- Pedagogía experimental
- Psicología de la educación
- Psicotécnica pedagógica
- Organización educativa
- Sistema Educativo Nacional
- Estadística aplicada a la educación
- Sociología de la Educación
- Iniciación a la investigación pedagógica
- Didáctica y práctica de la especialidad, y
- Evaluación de acciones y programas

En términos generales, puedo afirmar que todas las materias contribuyeron de una o otra al cumplimiento de los objetivos y a la formación del pedagogo, ya que proporcionan un conjunto de conocimientos teórico-prácticos e instrumentales que son aplicables a una realidad específica en el terreno profesional. Mi trabajo en campo me ha dejado un número de sucesos que tienen que ver con el tema de evaluación abordado en este informe.

Finalmente, una anécdota importante es la ocurrida durante la aplicación de una prueba de conocimientos a los mejores alumnos de 6º grado de primaria en el estado de Quintana Roo, en donde se encontraban niños de escuelas urbanas públicas y privadas, rurales, de educación Indígena y de escuelas CONAFE (cursos comunitarios). Allí pude

observar que los niños no urbanos –me refiero principalmente a los indígenas- tienen una mayor habilidad manual que los niños urbanos. Dadas las características físicas de la prueba, había que utilizar una regla para poder desprender las hojas del cuadernillo y todos los niños indígenas pudieron hacerlo sin ayuda, sin embargo los otros tuvieron que recurrir a mi o a los maestros aplicadores.

Con esta anécdota quiero destacar lo que en páginas anteriores concluía ¿por qué no se evalúan las habilidades? ¿por qué la escuela no aprovecha las habilidades y destrezas que los niños indígenas tienen y que se transforman en un mejor rendimiento escolar?. Estas y otras preguntas pueden abrirse y ojalá los directores, maestros y evaluadores sepamos que la evaluación es para mejorar, orientar y reforzar al sistema educativo. Y sólo será útil si se toman en cuenta los resultados que se derivan de ella.

Existen muchas experiencias que no pueden ser expresadas aquí, pero que conforman, al igual que este informe, una experiencia real de aprendizaje significativo que merece ser difundido.

FUENTES DE CONSULTA

Bibliografía

CARRION, Carmen. *Valores y principios para evaluar la educación.*, México, Paidós, 2001.

Diccionario de Ciencias de la Educación, México, Santillana, 1995.

FAVRE, Henri. *El indigenismo* . México, Fondo de Cultura Económica, 1999.

GIMENO, José, PEREZ, Angel. *La educación obligatoria: su sentido educativo y social.* Madrid, Morata, 2000.

GONZALEZ, Eustaquio, *El rendimiento escolar: Una aproximación a su problemática conceptual y multideterminación*, España, OEI, 1986.

Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática., *Encuesta nacional de empleo en zonas indígenas 1997*, México, 1997.

LOPEZ, Bartolomé. *Educación Indígena Intercultural para los niños de Xochistlahuaca, Guerrero*, México, UPN, 1999.

MESTAS, Ángel, *Manual de Evaluación*, México, SEP-COSNET, 1993.

MUÑOZ, Carlos. *La contribución de la educación al cambio social. -Reflexiones a partir de la investigación-*. México, CEE-Universidad Iberoamericana., 1996.

_____ "Génesis de los conocimientos sobre el origen de las desigualdades educativas: una reflexión apoyada en el caso México" en Origen y consecuencias de las desigualdades educativas. -Investigaciones realizadas en América Latina sobre el problema-. México, Fondo de Cultura Económica, 1996.

_____ "Análisis del papel de la educación formal en la transmisión intergeneracional de las desigualdades sociales: El caso México (1958-1970)" en Origen y consecuencias de las desigualdades educativas. –Investigaciones realizadas en América Latina sobre el problema-. México, Fondo de Cultura Económica, 1996.

OLEA, Elia., "Factores que inciden en el rendimiento escolar en la educación básica", en *La Educación el antídoto contra el subdesarrollo*, México, ESCA-IPN, 1998.

PAGE, Mariano, et. al. *Hacia un modelo causal del Rendimiento Académico*, España, CIDE, 1990.

Secretaría de Educación Pública., Dirección General de Educación Indígena., *Fundamentos para la modernización de la educación indígena*, México, 1990.

Secretaría de Educación Pública., Dirección General de Educación Indígena., *Manual para la enseñanza de Lecto-escritura en Lengua Maya*, México, 1998.

Secretaría de Educación Pública., Dirección General de Evaluación., *IDANIS Nuestros nuevos alumnos en secundaria*, México, 2001

Secretaría de Educación Pública., Dirección General De Evaluación., *Manual de Organización de la Dirección General de Evaluación y de Incorporación*, México 1986.

Secretaría de Educación Pública, Dirección General de Evaluación., "Sistematización de la Evaluación Educativa para Elevar la Calidad de la Educación Básica en los Estados". México 1995.

Secretaría de Educación Pública., *Estadística básica del sistema educativo nacional inicio de cursos 1998-1999*, México, 1998.

Secretaría de Educación Pública *Informe de Labores de la SEP*, México, 2000.

Secretaría de Educación Pública *Perfiles de la Educación en México*, México, 1999.

Secretaría de Educación Pública. *Plan y programas de estudio de Educación Primaria* México, 1993.

Secretaría de Educación Pública *Programa Nacional de Desarrollo 1995-2000*, México, 1995.

Secretaría de Educación Pública *Reglamento interior de la SEP*, México, 1999.

Sistema de Medición y Evaluación de la Calidad de la Educación *Rendimientos Escolares de Educación Primaria en Lenguaje y Matemáticas y Factores Asociados*, BOLIVIA, 1999.

VÉLEZ, Eduardo., et. al *Factores que afectan el Rendimiento Académico en la Educación Primaria (Revisión de la Literatura para América Latina y el Caribe)*. en Cuaderno de Lectura No. 2, SEP-DGE México., 1994

Revistas

MELLA, Orlando. ORTÍZ, Iván. *Rendimiento escolar: Influencias diferenciales de factores externos e internos* en Revista Latinoamericana de estudios educativos, Núm. 1 Vol. XXIX, México, 1999.

REIMERS, Fernando *¿Pueden aprender los hijos de los pobres en las escuelas de América Latina?*, en Revista Mexicana de Investigación Educativa enero-junio 2000, Vol. 5 . Núm. 9. México, 2000.

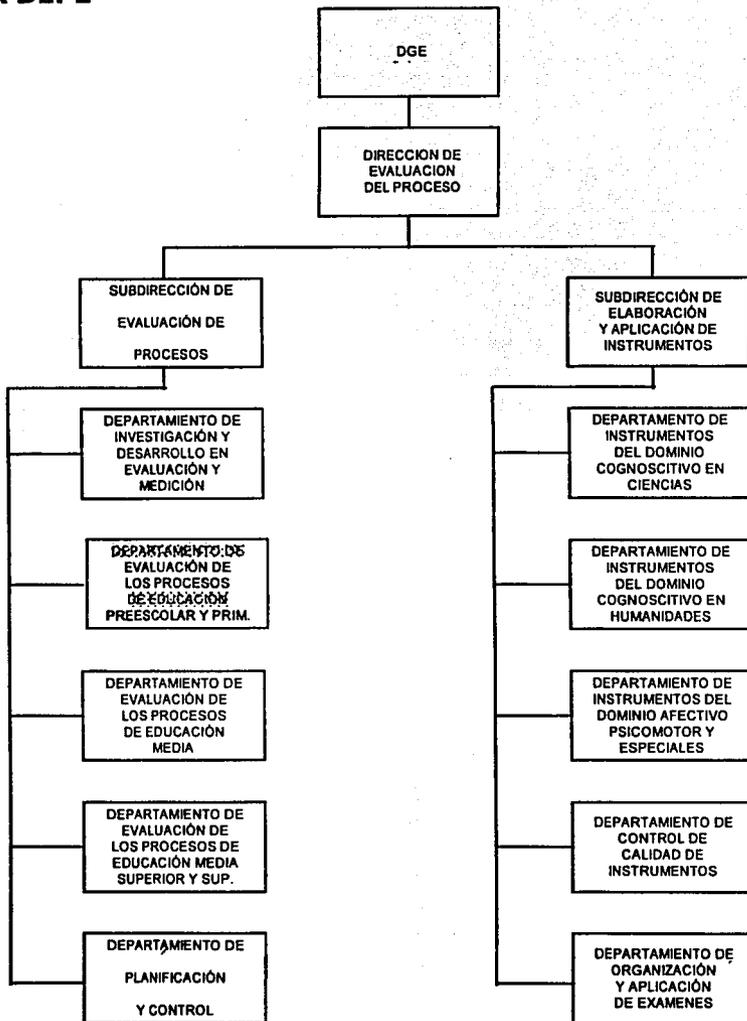
REIMERS, Fernando *El estudio de las oportunidades educativas de los pobres en América Latina*, en Revista Mexicana de Investigación Educativa, Vol. XXIX Núm 1 México 1999.

Páginas de Internet

http://www.sep.gob.mx	Secretaría de Educación Pública
http://www.inegi.gob.mx	Instituto Nacional de Estadística Geografía e Informática
http://www.inl.gob.mx	Instituto Nacional Indigenista
http://snee.sep.gob.mx	Sistema Nacional de Evaluación Educativa de la SEP

ANEXOS

ANEXO 1 ORGANIGRAMA DE LA DEPE



AGRADECIMIENTOS:

INSTITUCIONALES:

Al Lic. Francisco Martínez Rodríguez, Director de Evaluación del Proceso Educativo de la DGE; por las facilidades otorgadas para realizar el presente informe y por la oportunidad de trabajar con él. Así como al Lic. José Angel León Romo; por sus regaños y aportaciones, que finalmente sirvieron para enriquecer este trabajo.

ACADEMICOS:

A la Maestra Ofelia Escudero Cabezudt, por la oportunidad de realizar este informe y compartir con ella mis experiencias profesiones.

A la Lic. Paloma Hernández Oliva, por su apoyo, confianza y a quién tanto le debo.

FAMILIARES:

A Lula, Chavita, Monse, Lulú, Salvador, Edith y Luis; por todo su apoyo moral y económico, cariño y solidaridad a quienes un GRACIAS les queda corto.