



Universidad Virtual

Escuela de Graduados en Educación

**Las Emociones ante los Exámenes y su Relación con el
Aprovechamiento Escolar en Alumnos de Primero y Segundo grado de
Educación Primaria**

Tesis que para obtener el grado de:

Maestría en Educación con Acentuación en Procesos Enseñanza Aprendizaje

Presenta:

Aurelia Andrade Cruz

Asesor tutor:

Mtra. Blanca Patricia Santos Carrasco

Asesor titular:

Dr. Jaime Ricardo Valenzuela González

Xalapa, Veracruz, México

Noviembre, 2011

El contenido de este trabajo está amparado por una "Atribución-No Comercial-Compartir Igual" de Creative Commons México 2.5 (<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/2.5/mx/>) con lo cual se permite copiar, distribuir y comunicar públicamente la obra, así como hacer obras derivadas bajo la condición de reconocer la autoría intelectual del trabajo en los términos especificados por el propio autor. No se puede utilizar esta obra para fines comerciales, y si se altera, transforma o crea una obra a partir de esta obra, se deberá distribuir la obra resultante bajo una licencia igual a ésta. Cualquier uso diferente al señalado anteriormente, se debe solicitar autorización por escrito al autor.

El contenido de este trabajo está amparado por una "**Atribución-No Comercial-Compartir Igual**" de Creative Commons México 2.5 (<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/2.5/mx/>) con lo cual se permite copiar, distribuir y comunicar públicamente la obra, así como hacer obras derivadas bajo la condición de reconocer la autoría intelectual del trabajo en los términos especificados por el propio autor. No se puede utilizar esta obra para fines comerciales, y si se altera, transforma o crea una obra a partir de esta obra, se deberá distribuir la obra resultante bajo una licencia igual a ésta. Cualquier uso diferente al señalado anteriormente, se debe solicitar autorización por escrito al autor.

Dedicatorias

- Especialmente a DIOS, sostén, fortaleza, guía, apoyo y refugio en todos los momentos de mi vida.
- Con mi eterno agradecimiento a mi mamá Elena y mi papá Gelasio, quienes siempre me impulsaron para que me superara y hoy ven culminada otra meta en mi vida.
- A mi esposo Alberto, compañero amado y apoyo siempre fiel, con quien disfruto cada instante de mi vida. Vaya este trabajo como regalo de 30 años de feliz y venturado matrimonio.
- A mis amados y queridos hijos: José Alberto, Elena y María Josefina por ser mi orgullo y tesoro más preciado y por quienes me supero día a día.
- A mis hermanos: Gela, Susan, Magda, Rafa y Mary porque aún sin saberlo son parte de mi deseo siempre de superación personal y profesional.
- A mis amigas y compañeras de trabajo de la USAER 67 por ser mi reto profesional y por hacer realidad la innovación educativa con su arduo y comprometido trabajo.
- A todos mis memorables maestros presentes y ausentes, que me enseñaron el valor del aprendizaje y contribuyeron a mi formación humanística como docente orgullosa y exitosa de mi profesión.

“Nunca consideres el estudio como una obligación, sino como una oportunidad para penetrar en el bello y maravilloso mundo del saber”

Albert Einstein

ii

El contenido de este trabajo está amparado por una “**Atribución-No Comercial-Compartir Igual**” de Creative Commons México 2.5 (<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/2.5/mx/>) con lo cual se permite copiar, distribuir y comunicar públicamente la obra, así como hacer obras derivadas bajo la condición de reconocer la autoría intelectual del trabajo en los términos especificados por el propio autor. No se puede utilizar esta obra para fines comerciales, y si se altera, transforma o crea una obra a partir de esta obra, se deberá distribuir la obra resultante bajo una licencia igual a ésta. Cualquier uso diferente al señalado anteriormente, se debe solicitar autorización por escrito al autor.

Agradecimientos

- A la Universidad Virtual del Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey por brindarme la oportunidad y el apoyo de estudiar usando las nuevas tecnologías, siendo un reto más en mi vida profesional.
- Al Dr. Ricardo Valenzuela titular de ésta investigación, por la interesante oportunidad de invitarme a mirar nuevamente al alumno como el protagonista del hecho educativo.
- A la Mtra. Blanca Patricia Carrasco Santos por su profesionalismo, orientación y apoyo para continuar y ver concluido este proyecto.
- Al personal directivo, docentes y alumnos participantes de la Escuela Primaria Nicolás Bravo de la ciudad de Xalapa, Veracruz, México, por su apoyo, participación y aportación a este proyecto.

Índice de Contenido

Dedicatorias	ii
Agradecimientos.....	iii
Índice de Tablas	vi
Índice de Figuras.....	vii
Resumen.....	viii
Introducción	1
Capítulo 1. Planteamiento del Problema	6
1.1. Contexto.....	6
1.2. Definición del problema	13
1.3. Objetivos de la investigación.....	15
1.4. Justificación	16
1.5. Limitaciones.....	19
Capítulo 2. Revisión de la Literatura	20
2.1. Educación y Estado emocional	20
2.1.1. <i>Educación y Calidad</i>	21
2.1.2. <i>Innovación educativa</i>	24
2.2. Evaluación de la educación.....	28
2.2.1. <i>Los exámenes en el nivel de primaria</i>	35
2.2.2. <i>Evaluación desde el enfoque de competencias</i>	37
2.3. Las emociones ante la evaluación.....	43
2.4. Características de los alumnos de primero y segundo grado de primaria.....	57
Capítulo 3. Metodología	60
3.1. Introducción	60
3.2. Participantes	63
3.3. Instrumentos.....	64
3.4. Procedimientos.....	70
3.5. Estrategias de Análisis de Datos	75

Capítulo 4. Análisis de Resultados	78
4.1. Elementos y estrategias que utilizan los docentes	78
4.2. Estado emocional de los alumnos	86
4.3. Descripción de la muestra	91
4.4. Relación del estado emocional con el aprendizaje.....	95
Capítulo 5. Conclusiones	100
5.1. Discusión de los resultados	100
5.2. Validez interna y externa	103
5.3. Alcances y limitaciones	103
5.4. Sugerencias para estudios futuros	104
5.5. Conclusiones	104
Referencias.....	108
Apéndices	117
Apéndice A. Oficio de Autorización	117
Apéndice B. Cartas de Consentimiento	118
Apéndice C. Rejilla de Observación	121
Apéndice D. Entrevista a Docentes.....	122
Apéndice E. Propuesta de la Escala de Andrade para Medir Emociones y Sentimiento (EAMES)	123
Apéndice F. Fotografía del Director autorizando la realización de la investigación. .	126
Apéndice G. Fotografía de aplicación de entrevista a docente.	127
Apéndice H. Fotografía de la aplicación de la escala.	128
Apéndice I. Fotografía del grupo de primer grado.....	129
Apéndice J. Fotografía del grupo de segundo grado.....	130
Apéndice K. Lista de alumnos con calificaciones.	131
Apéndice L. Entrevista de la docente de primer grado.	132
Apéndice M. Entrevista de la docente de segundo grado.	133
Curriculum Vitae.....	128

Índice de Tablas

Tabla 1. Comparativo entre los elementos para evaluar que utilizan las docentes y los que marca la RIEB.	79
Tabla 2. Análisis de Confiabilidad de la escala propuesta.	82
Tabla 3. Análisis de Confiabilidad de las subescalas de la escala propuesta.	83
Tabla 4. Estado emocional comparado por sexo y edad de los alumnos.	86
Tabla 5. Características demográficas de los alumnos.	87
Tabla 6. Subescalas del estado emocional por aprovechamiento escolar.	93
Tabla 7. Triangulación de Métodos e Instrumentos.	96

Índice de Figuras

Figura 1. Mapa mental de la evaluación de las competencias. Fuente: Tobón (2011).	40
Figura 2. Síntesis de los fines de la evaluación de las competencias. Fuente: Tobón (2011)	41
Figura 3. Puntuación de la escala y subescalas por grado.	84
Figura 4. Distribución de alumnos por estado emocional y por grado.	85
Figura 5. Aprovechamiento escolar general.	88
Figura 6. Aprovechamiento escolar por grado.	89
Figura 7. Tipo de alumno por edad y sexo.	90
Figura 8. Aprovechamiento escolar vs Estado emocional.	91
Figura 9. Aprovechamiento escolar vs Emociones y sentimientos.	92

Las Emociones ante los Exámenes y su Relación con el Aprovechamiento Escolar en Alumnos de Primero y Segundo grado de Educación Primaria

Resumen

La presente investigación tiene como objetivo principal evaluar el estado emocional que manifiestan los alumnos de primero y segundo grado de educación primaria ante los exámenes, identificando las estrategias y elementos que los docentes utilizan para evaluarlos, valorando su relación con el aprovechamiento escolar. La recolección de los datos que permitieron realizar el análisis correspondiente, requirió de un estudio mixto. Este implicó el diseño y aplicación de una rejilla de observación y de una entrevista semiestructurada dirigida a las docentes responsables de los grupos participantes, correspondiendo ello a un estudio etnográfico para conocer los elementos y estrategias que utilizan al evaluar a sus alumnos en contraste con lo que señala la Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB). Se describe la situación real de los procesos evaluativos y las diferentes concepciones y prácticas que las docentes participantes aplican en su ámbito de trabajo educativo. Para la evaluación de las emociones que manifiestan los alumnos ante los exámenes, se diseñó la Escala de Andrade para Medir Emociones y Sentimiento (EAMES). La validez de la EAMES, que consta de 25 ítems, indica ser un instrumento confiable mediante el Alfa de Cronbach. Se aplicó a una muestra de 31 alumnos de entre seis y nueve años pertenecientes a un contexto socioeconómico bajo, asistentes a una escuela pública de Xalapa, Veracruz, México. Los resultados de su aplicación mostraron diferencias significativas en función sólo del grado. Se discute la importancia de contar con instrumentos válidos al contexto social así como la

importancia de las emociones y sentimientos ante los exámenes y aún más su relación hacia el aprovechamiento escolar.

Introducción

Hoy en día, el mundo entero se caracteriza por un cambio constante en todos los ámbitos. Como muestra de estos cambios se tiene el acelerado desarrollo científico y tecnológico, la interacción de mercados y la globalización económica. En el contexto del siglo XXI, la educación plantea formar en los alumnos las competencias que requieren para incorporarse con éxito hacia una sociedad del conocimiento, lo que ha implicado pasar de una enseñanza centrada en el docente, a una enseñanza centrada en el alumno.

La educación actual debe ponderar el progreso de capacidades al máximo, al mismo tiempo se espera que el alumno se desenvuelva de forma integral y armónica preparándose así para la vida. Esto implica ampliar en los alumnos la responsabilidad de dirigir sus propios procesos hacia un aprendizaje autónomo y una autorrealización personal.

Por otro lado, los avances tecnológicos ofrecen disponer de grandes cantidades de información de cualquier tipo, y en un tiempo muy corto. Esto hace que se pueda caer en la aceptación pasiva de esa información, olvidándose de cuestionar el significado de lo que realmente se quiere indagar, o de verificar la confiabilidad de la fuente consultada.

Dadas las características de la sociedad actual es cada vez mayor la necesidad de intervenir rápida y eficazmente en la adquisición de habilidades en el manejo de procesos necesarios para registrar, organizar, y utilizar la información de manera formal e informal que permita tomar decisiones en pro de una mejora. (Marzano y Arredondo, 1986). La descarga de información que hoy se vive es una de las razones más importantes por la

que autores como Beltrán, (1996) y Halpern, (1998) determinaron la importancia de motivar un pensamiento crítico en los alumnos de los distintos centros educativos.

Es innegable que la educación sea un elemento fundamental para el desarrollo y progreso. En México, la calidad de la educación que se brinda a los niños y jóvenes, está en discusión, y al cuestionar la calidad educativa necesariamente se tienen que remitir a la evaluación del aprendizaje, como un elemento fundamental que da cuenta de los aprendizajes logrados.

Como parte del proceso de investigación documental en este trabajo, se corrobora que existe información amplia acerca de la evaluación desde el punto de vista del docente y de los elementos que debe incluir para hacerla más efectiva. Sin embargo, existe poca información sobre la evaluación desde el punto de vista del alumno y cómo reacciona ante esos procesos evaluativos, a pesar de que el Programa de Educación Preescolar (PEP. 2004, p. 136) enuncia que: “La participación de los niños en la evaluación — además de aportar información valiosa— propicia que ellos, paulatinamente, tomen conciencia acerca de qué y cómo aprenden, lo cual es parte de las competencias a promover en la educación preescolar”.

Los procesos evaluativos en preescolar, en general pasan desapercibidos por los alumnos, debido a la característica cualitativa de dicho proceso y a la falta de una concepción constructivista por parte del docente. Esta participación se ve limitada debido a que en preescolar, “la evaluación tiene una función esencial y exclusivamente formativa, como medio para el mejoramiento del proceso educativo” (PEP 2004, p. 131).

En el nivel de primaria pasa lo contrario, el alumno desde su ingreso se le informa que será evaluado, que presentará exámenes, que sus tareas y participación en las actividades de aprendizaje contarán para asignarle una calificación y decidir la acreditación del grado que cursa, prevaleciendo más la medición de contenidos.

De esta manera y de forma paulatina se espera que el alumno vaya construyendo su concepto de evaluación sin que exista un claro proceso para conseguirlo y lograr que se involucre en dicho proceso. Esto dependerá en gran medida de la concepción que el docente tenga sobre los procesos evaluativos, de la importancia que asigne a la participación de sus estudiantes y de las estrategias que implemente para favorecer dicha participación.

La investigación presente forma parte del proyecto de evaluación del aprendizaje: Una Perspectiva Psicopedagógica, y está adscrito a la línea de investigación de Modelos y Procesos Innovadores en la Enseñanza-Aprendizaje. Por lo que centra su atención en la evaluación de aspectos que inciden en el aprendizaje desde la perspectiva del discente.

En específico se centra en las emociones que manifiestan los alumnos ante exámenes, tareas y otras actividades de apoyo y que se relacionan con el aprendizaje en alumnos que inician su escolaridad primaria. El presente trabajo de investigación está conformado por 5 capítulos que se describen a continuación:

El primer capítulo se refiere al planteamiento del problema, en el cual se contextualiza y plantea el problema a investigar relativo a las emociones que generan las diferentes actividades de apoyo al proceso de aprendizaje en los alumnos de primero y

segundo grado de educación primaria. Se plantean los objetivos para este estudio, los beneficios que se esperan lograr, así como la advertencia de algunas limitaciones.

En el segundo capítulo referente al Marco Teórico, contiene la síntesis de trabajos de investigación relacionados con el tema en cuestión, partiendo del nuevo enfoque de los planes y programas vigentes, profundizando en el tema de la evaluación. La educación y estado emocional, Educación y calidad, La educación en México, Innovación educativa, Evaluación de la educación, Los exámenes en el nivel de primaria, Evaluación desde el enfoque de competencias, y Las emociones ante la evaluación. Para finalizar con este marco teórico referencial, puntualiza las características de los alumnos de primero y segundo grado de educación primaria para quienes se dedica la presente investigación y cómo se da la relación de la motivación con la edad escolar.

En el tercer capítulo se precisa la metodología utilizada, que corresponde a un diseño mixto, se describe la población participante, los instrumentos diseñados y utilizados así como el procedimiento que se siguió durante la investigación para dar respuesta a las preguntas en las que gira el presente estudio.

En el cuarto capítulo se presentan los resultados alcanzados durante el presente estudio. Se destacan los aspectos significativos de esta investigación, correlacionándolos con el marco teórico referencial, para dar respuesta a las preguntas de investigación planteadas en el primer capítulo.

En el quinto capítulo se precisan las conclusiones, se destacan los aspectos significativos de esta investigación. Así también, se plantean las propuestas para ser

consideradas en futuras investigaciones que sin lugar a dudas serán valiosas para seguir avanzando en el tema de la evaluación desde la perspectiva del discente.

Por último, se listan las referencias consultadas que incluyen libros, revistas arbitradas y artículos revisados a través de páginas web, para dar soporte al estudio realizado y a la propuesta de instrumento que se aporta. También se adjuntan los apéndices más significativos, resultantes de este trabajo para finalizar con el Curriculum Vitae de la responsable de la presente investigación.

Capítulo 1. Planteamiento del Problema

1.1. Contexto

Son muchos los desafíos que en el tema educativo enfrenta América Latina y en particular México. Múltiples han sido los acuerdos tanto internacionales, como nacionales y locales en los que el país se ha visto comprometido con una única misión: elevar la calidad educativa de los mexicanos.

Por ello, un tema importante ha sido la modificación de los sistemas educativos a través de la implementación de reformas. Estas transformaciones que tienen lugar en el mundo y en la sociedad afectan necesariamente los contenidos y las formas en las que los gobiernos proveen la educación. La calidad de la educación es la preocupación más apremiante de los sistemas educativos y se ha convertido en un tema prioritario para los gobiernos.

En México, para avanzar hacia una educación de calidad, en el ciclo escolar 2000-2001 inició la operación del Programa Escuelas de Calidad (PEC), las escuelas inscritas en el PEC buscan mejorar las condiciones de aprendizaje de sus alumnos, partiendo de la institución. (Secretaría de Educación Pública, 2009).

Por otro lado, la Reforma Integral de la Educación Básica mantiene como principal objetivo elevar la calidad educativa y plantear el rumbo hacia una educación que le permita al alumno hacer frente a los nuevos retos que la sociedad actual exige. Para ello, es de vital importancia revisar lo que en materia de evaluación está sucediendo

en las aulas escolares y que tiene gran influencia en el proceso de enseñanza aprendizaje. (Secretaría de Educación Pública, 2009).

Al respecto, se coincide con Martínez (2004) sobre el planteamiento de que es indiscutible interesarse sobre qué sucede, de qué manera la profesora involucra o no al alumno en su proceso de aprendizaje y por ende en su proceso evaluativo. Cuáles son las estrategias utilizadas para que el alumno conozca lo que aprenderá y cómo será evaluado. Por ello surge la inquietud de conocer el grado de participación de los alumnos en este proceso para evitar que las evaluaciones se vean simplemente en términos de premio-castigo.

Por lo anterior, es necesario vincular los procesos evaluativos que den muestra de los aprendizajes de los alumnos y que haya una continuidad en dichos procesos, evitando en lo posible que la evaluación educativa en preescolar pase totalmente desapercibida por los alumnos y que en su ingreso a la primaria esta sea frustrante o incluso amenazante.

Además, si se promueve el aprendizaje desde la perspectiva del alumno en el nivel primaria y se considera como el elemento clave en el proceso del aprendizaje, entonces es necesario desarrollar instrumentos que evalúen aspectos del alumno para tener una aproximación a sus características, naturaleza, individualidad, limitantes, entre otras.

Al revisar la literatura haciendo una búsqueda sobre la medición de emociones, no se encontró mucho sobre el tema. Algunos artículos muy aproximados son los siguientes: en el contexto de evaluación, el trabajo La evaluación del aprendizaje ¿Estímulo o amenaza? de Hernández (2010), quien concluye que el efecto de rechazo y amenaza de la

evaluación en los estudiantes, está íntimamente relacionado con la desatención del proceso en la esfera motivacional, lo cual trasciende en las dimensiones: activación-regulación y significancia del aprendizaje. Se lesiona así la autoestima, la concientización, la responsabilidad, y el compromiso moral y social del que aprende. Es decir, Hernández (2010), se aproxima a determinar que el estado emocional tiene un efecto en el aprendizaje, pero no llega a concretarlo.

En este mismo ámbito relacionado al proceso de aprendizaje, el trabajo Aproximación a la percepción de los alumnos sobre la evaluación de sus aprendizajes: Un estudio compartido de Porto (2002), que tuvo el objetivo de conocer como perciben la evaluación los alumnos, y cuáles son sus experiencias y vivencias respecto a este tema. Porto (2002) sugiere trazar estrategias evaluativas pertinentes y comunes desde una reconceptualización de la evaluación, haciendo que esta se convierta en un estímulo, en un resorte del desarrollo, en propulsor de esfuerzos motivados y mayores para aprender más y mejor.

Sobre el estado emocional, el trabajo Estructura de las emociones dentro de un proceso de enseñanza-aprendizaje de Mora T. M., Laureano, C.A.L., Velasco, S.P. (2010), consiste en el diseño de una estructura de valoración emocional desarrollada para un sistema de aprendizaje inteligente. Este documento enfatiza la importancia de las emociones en el proceso de enseñanza-aprendizaje, pero no se hace alusión de cómo evaluar ese estado emocional.

El trabajo de Mora (2010), fue desarrollado dentro del área de Computación Afectiva, la cual explica la importancia de las emociones en la cognición humana (toma

de decisiones, percepción, interacción humana, inteligencia); y se basa en la teoría de Ortony, Clore y Collins (1996), una teoría única en el sentido de que proporciona una base sólida para trabajar computacionalmente los modelos emocionales, además de que aporta una metodología libre de contexto. Esta teoría describe una estructura psicológica general de las emociones de acuerdo a descripciones personales e interpersonales de diversas situaciones. Es importante hacer hincapié en que esta teoría trata a las emociones desde el punto de vista cognitivo.

El problema de investigación aquí planteado, hace necesaria la descripción de las características del escenario que tiene relación con el propósito del presente estudio. El escenario donde se llevó a cabo la investigación, se describe a partir de situar a la escuela en su contexto real, para pasar a la descripción relativa a los docentes, alumnos y padres de familia.

Descripción de la institución Educativa

La investigación se realizó en una escuela primaria oficial de educación básica, ubicada en la Ciudad de Xalapa, Veracruz. Es una escuela de organización completa, cuenta con 2 grupos por grado, 12 grupos y 402 alumnos en total. Los grupos cuentan con alrededor de 31 a 35 alumnos por grupo. El horario de clases es de 8:00 a 13:00 hrs de lunes a viernes. Los grupos participantes en esta investigación están conformados de la siguiente manera: el grupo de primero cuenta con un total de 33 alumnos, de los cuales 15 son niños y 18 son niñas y el grupo de segundo grado con un total de 31 alumnos 14 son niños y 17 son niñas.

La escuela tiene una infraestructura funcional, ha sido construida principalmente en faenas realizadas por los padres de familia de las diferentes generaciones que se han educado en ella. Cuenta con un aula de cómputo integrada por donativos recibidos por parte del gobierno y de particulares producto de la gestión realizada por el director del plantel. Los alumnos de los seis grados reciben clases de computación y de inglés. Las clases son impartidas por estudiantes de las carreras de idiomas y computación de la Universidad Veracruzana quienes a través de servicio social brindan sus conocimientos para favorecer y habilitar a los alumnos en la utilización de las tecnologías de la información y comunicación.

La escuela se encuentra ubicada en una comunidad de nivel socioeconómico bajo, donde prevalece el alcoholismo y la drogadicción, con altos índices de violencia y delincuencia, incluso la escuela ha sido objeto de algunos robos, por lo que la policía intermunicipal realiza frecuentes patrullajes.

Descripción de los docentes

La mayoría de los docentes que laboran en esta escuela primaria participaron desde su fundación, mantienen una organización y compromiso con la institución. Por ello un número considerable de docentes están a punto de jubilarse sin que ello signifique que no se esfuerzan por actualizarse. Las docentes encargadas de los grupos de primero y segundo grado, participantes en esta investigación tienen 45 y 48 años de edad con 26 y 27 años de antigüedad respectivamente.

Las docentes cuentan con amplia experiencia, son profesionales comprometidas con su labor de enseñar, dispuestas a colaborar, se actualizan y participan en los cursos que promueve la Secretaria de Educación en Veracruz. Principalmente, los cursos que incluyen la implementación de la RIEB. Sin embargo, a pesar de que las docentes son comprometidas prevalece aún un enfoque tradicionalista en sus prácticas docentes y por ende en sus prácticas evaluativas.

Por su parte, el Director de la escuela, fundador de la misma, es sensible a las necesidades educativas de la población escolar, mantiene un liderazgo técnico que lo hace promotor de las nuevas tendencias educativas. Tiene una relación cercana y afectiva tanto con los docentes como con los alumnos del plantel y gestiona los apoyos necesarios para brindar una educación de calidad que dé respuesta a las necesidades educativas de la población escolar. Tiene un especial interés y relación con los padres de familia, para quienes gestiona apoyos económicos a través de programas sociales. Logra involucrarlos en la dinámica educativa promoviendo su participación y colaboración.

Descripción de los alumnos

Los alumnos que participaron en este estudio son 31 alumnos de los grupos de primero y segundo grado, los cuales registraron entre seis y nueve años de edad, tres alumnos son repetidores de primer grado. Otros dos alumnos de segundo presentan dificultades para aprender derivadas de necesidades educativas relacionadas con el lenguaje y con el contexto familiar en el que están expuestos a violencia intrafamiliar. Presentaron al inicio del ciclo escolar su examen de evaluación diagnóstica y en la

primera semana de Octubre su primer examen bimestral. Los resultados de las evaluaciones fueron las consideradas para efecto de la presente investigación.

Por el nivel socioeconómico y cultural en el que se desenvuelve esta población estudiantil, está expuesta a ambientes nocivos y poco favorables para un desarrollo sano, mismos que se hacen presentes de manera cotidiana y para la cual los docentes trabajan para evitar en lo posible que sus efectos impacten el rendimiento escolar.

Descripción de los padres de familia

Los padres y madres de familia apoyan en actividades de mejora del plantel y brindan dentro de sus posibilidades los apoyos en tareas escolares dentro del hogar. Los padres de familia están informados de los cambios educativos que se están implementando a través de la RIEB, saben que ahora se enfatiza el aprendizaje por competencias y la mayoría dentro de sus posibilidades, colaboran apoyando a sus hijos.

Es importante mencionar que a pesar de estar informados sobre los cambios actuales respecto al nuevo enfoque en la enseñanza y el aprendizaje, insisten en solicitar temarios para apoyar a sus hijos previos a los exámenes bimestrales. Para los padres de familia lo importante es la calificación que el profesor les asigna a sus hijos presionándolos de cierta forma a sacar calificaciones aprobatorias de entre ocho, nueve o diez. Cuando sus hijos no logran estas calificaciones los regañan o aplican castigo físico.

La generalidad de padres de familia de estos grupos laboran como albañiles, jornaleros, comerciantes en pequeño, algunas mamás son empleadas domésticas, quienes perciben un salario mínimo y generalmente dejan a sus hijos al cuidado de los abuelos, hermanos mayores o bien solos, vigilados por los vecinos.

La mayoría de los padres de familia cuentan solo con estudios de primaria y secundaria y algunos de ellos terminaron sus estudios de preparatoria. Debido a estas condiciones sus hijos tienen pocas oportunidades de participar en actividades recreativas fuera del plantel, por lo que la escuela favorece la realización de actividades artísticas, recreativas y deportivas fomentando la participación de la familia.

En ésta investigación se explora lo que realmente sucede en el espacio áulico y en el ámbito escolar, donde se espera debe concretarse toda reforma curricular en condiciones óptimas que permitan un desarrollo integral del niño como alumno, es decir, desde una perspectiva constructivista.

1.2. Definición del problema

Precisando sobre las emociones de los alumnos de primero y segundo grado de educación primaria, vale la pena preguntarse ¿Qué estado emocional experimenta el alumno que ingresa a la primaria y se enfrenta por primera vez a procesos evaluativos, sabedor que el resultado de este le asignará una calificación? ¿Cómo enfrenta dichos procesos de aprendizaje y desarrollo? ¿Qué estado emocional manifiesta cuando contesta los exámenes? ¿De qué manera le afectan los resultados obtenidos en su disposición para aprender? ¿Existe relación entre las formas de ser evaluado y su éxito en el aprendizaje?

Si el alumno es el centro de la intervención educativa y el referente fundamental de todos los aspectos del desarrollo curricular, ¿Por qué no tomar en cuenta su opinión y participación activa en los procesos de aprendizaje y de su desarrollo? Si un factor importante de la RIEB es que el alumno sea el protagonista de su aprendizaje, ¿Será importante tomar en cuenta la opinión del alumno acerca de los aprendizajes alcanzados y de las dificultades que enfrenta durante este proceso? En este sentido, Villamizar (2005, p.543) sostiene que, “la información aportada por los alumnos. . . si se les asigna el suficiente grado de responsabilidad y autonomía, esta última es más importante que la simple apreciación y valoración externa del docente”.

El argumento anterior, se complementa con la aportación de Tedesco (2011), quien opina que una pedagogía que parece ser efectiva para superar las condiciones desfavorables que se encuentran en un gran número de alumnos, especialmente de familias pobres y marginadas, así como, aquellos grupos vulnerables y con interés en elevar los resultados educativos, es aquella basada en la confianza de los docentes con respecto a la capacidad de aprendizaje que tienen sus alumnos, en el fortalecimiento de la capacidad para conocerse así mismo y definir sus proyectos de vida, en la aptitud que tienen para construir una explicación sobre aquello que les rodea y que están viviendo.

A partir de la búsqueda y exploración de investigaciones relacionadas con el tema central de este estudio relativo a las emociones manifiestas ante la resolución de los exámenes, a la importancia del aprendizaje, de la evaluación y de su impacto en este proceso, el planteamiento del presente estudio pretende dar respuesta a la siguiente pregunta principal: ¿Cuál es el estado emocional que manifiestan los alumnos del primero

y segundo grado de educación primaria al enfrentarse a los exámenes, cómo ese estado emocional incide en su aprovechamiento escolar, y cuáles son las estrategias y elementos que utiliza el docente para evaluar? Y como preguntas subordinadas:

¿Qué estrategias utiliza el docente para informar al alumno cómo y a través de qué será evaluado?

¿Cuál es el estado emocional que manifiestan los alumnos al responder los exámenes?

¿Cómo esas emociones se relacionan con su aprovechamiento escolar?

1.3. Objetivos de la investigación

Objetivo general:

Evaluar el estado emocional que manifiestan los alumnos de primero y segundo grado de educación primaria ante los exámenes, identificando las estrategias y elementos que los docentes utilizan para evaluarlos y valorar su relación con el aprovechamiento escolar.

Objetivos específicos:

1. Diseñar y aplicar una entrevista dirigida a los docentes para conocer los elementos y estrategias que utilizan en la evaluación de sus alumnos.
2. Construir y validar un instrumento para evaluar el estado emocional al contestar exámenes en alumnos de primero y segundo grado de primaria.
3. Estimar la relación entre el estado emocional y el aprovechamiento escolar en alumnos de primero y segundo grado de primaria.

1.4. Justificación

Considerar la calidad educativa como una meta a lograr por las instituciones de educación básica, es un objetivo en el cual deben participar los sectores, económico, productivo, educativo y gubernamental. Llevar a cabo esfuerzos conjuntos para lograr esa meta, es la respuesta a la interrogante ¿Cómo contribuir hacia una educación de calidad?

Es así como, la presente investigación toma relevancia en relación a la recién implementación de la RIEB, la cual enfatiza la necesidad de vincular los tres niveles de educación: preescolar, primaria y secundaria y favorecer la participación activa del alumno en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Esta participación incluye a la evaluación, propiciando que los alumnos sean cada vez más responsables de su propio proceso de aprender.

Precisa en esta investigación indagar sobre la importancia y participación de los alumnos en los procesos evaluativos para que sean protagonistas de dicho proceso y poco a poco sean más conscientes y se comprometan con su aprendizaje. Asuman una actitud más formal en su deseo de seguir aprendiendo, pensando no solo para pasar de grado o concluir su ciclo escolar sino para iniciar en el alumno el desarrollo de las competencias que le permitan seguir aprendiendo a lo largo de su vida y estar preparado para enfrentar los retos de esta sociedad en constante cambio.

La importancia principal de realizar este estudio radica en el interés por analizar la relación que existe entre el estado emocional que genera la presentación de exámenes en los alumnos que inician su escolaridad primaria y su relación con el aprovechamiento escolar, considerando que es la escuela primaria un eslabón muy importante en la

educación futura del estudiante. Lo que construya el alumno durante este periodo será el cimiento que soporte nuevos aprendizajes.

Los procesos evaluativos vistos desde la perspectiva del discente son aún escasos e insuficientes. Esto refleja que no existe una práctica que valore la significatividad de su participación en tan importante proceso principalmente en Educación Básica, y más específicamente en el nivel de primaria; es por ello que se hace énfasis en la importancia de la evaluación no sólo de conocimientos sino también de emociones que manifiestan los alumnos ante los exámenes y como estas emociones se relacionan con su aprovechamiento escolar.

A partir de los resultados de esta investigación se espera evidenciar la importancia de la participación activa del alumno en el desarrollo y evaluación de su aprendizaje, destacando sus beneficios y favoreciendo así la construcción del concepto de evaluación. Se hace necesario a partir de los resultados que se obtengan en la presente investigación, la revaloración que tiene la participación activa de los alumnos en los procesos de aprendizaje y de evaluación incluyendo los exámenes y cómo el docente puede plantear alternativas pedagógicas que favorezcan la motivación para aprender.

Propiciar el uso de la evaluación en su función esencialmente formativa, función que la RIEB pondera para evitar que los resultados de las evaluaciones se vean simplemente en términos de premio o castigo, o se reduzca a solo considerarla importante para aprobar un grado, sino por el contrario, considerar su trascendencia para el aprendizaje útil y permanente.

Realizar el estudio permitirá también analizar las condiciones en que los alumnos enfrentan la evaluación como un proceso nuevo para ellos, descubrir las formas en que construyen la apropiación de dicho proceso, de cómo los docentes pueden favorecer esta construcción positiva en los alumnos, para que poco a poco vayan tomando conciencia acerca de qué y cómo aprenden, lo que es parte importante de las competencias a desarrollar desde la educación preescolar.

Medir el estado emocional que manifiestan los alumnos ante los exámenes y cómo éste se relaciona con su aprovechamiento escolar en quienes inician su escolaridad primaria, dará pauta para que los docentes planten alternativas pedagógicas que favorezcan la eliminación de un estado emocional inestable que pueda tener un impacto directo en el aprovechamiento escolar.

Uno de los propósitos de la RIEB es vincular los procesos evaluativos de los tres niveles de educación básica, que den muestra de los aprendizajes de los alumnos, para que haya una continuidad desde preescolar hasta secundaria, razón por la cual este estudio toma relevancia en razón de dar muestra de la posibilidad real de este propósito y evitar en lo posible que los alumnos vivan procesos evaluativos fragmentados, parcializados o en el peor de los casos vivan la evaluación con miedo, temor o ansiedad.

Otro beneficio que proporciona esta investigación, es el relativo a los elementos e instrumentos que den pauta para el diseño de otros con el propósito de motivar la mejora del proceso de evaluación, o en su caso reflexionar sobre otras formas de evaluar en concordancia con las nuevas tendencias educativas.

1.5. Limitaciones

El presente estudio se realizó considerando una muestra limitada aplicada a alumnos de Primero y Segundo grado del nivel de primaria en una escuela pública ubicada en un contexto socio-económico y cultural bajo. Este estudio no permite generalizar los resultados hacia la población mexicana, para ello tendría que realizarse el mismo estudio en una muestra representativa del país. Es decir, tendría que integrarse una muestra con las características de los diferentes grupos de niños que cursan el primero y segundo grado de educación primaria en la República Mexicana.

Capítulo 2. Revisión de la Literatura

2.1. Educación y Estado emocional

En el presente capítulo se incorporan aportaciones de expertos en el tema y subtemas relacionados con la presente investigación. Estas referencias fueron seleccionadas de libros y sitios correspondientes a revistas arbitradas que permiten entender su fundamentación teórica. Esto favorece el análisis de la relación entre el estado emocional que genera la presentación de exámenes en alumnos que inician su educación primaria con el aprovechamiento escolar, vista desde la perspectiva de diferentes estudiosos en la materia, así como entender las estrategias evaluativas utilizadas por los docentes de la escuela participante en esta investigación, en sintonía con lo que marca la nueva Reforma Integral de la Educación Básica.

Respecto al tema de la evaluación en el contexto educativo, los expertos investigadores y evaluadores consideran a Ralph Tyler como el iniciador de la evaluación educativa, por ser quien en los años cuarenta hace referencia por primera vez y propone un método propio para evaluar en educación. Sus análisis y propuestas de evaluación se refieren especialmente al currículo o plan de estudio y a la enseñanza en relación con los objetivos de la educación (1950, 1967, 1969) en torno a los cuales ha de organizarse dicho currículo. (Román, 2011)

Desde entonces la evaluación educativa toma forma como tal y va aplicándose en función de diversas tendencias educativas. Para medir el rendimiento de los estudiantes en las materias de lengua, matemática y ciencias, en diferentes países y desde hace más de cuarenta años, se han venido aplicando distintos tipos de pruebas como una de las

estrategias que permiten no solo determinar la calidad de la educación que brindan los sistemas educativos nacionales, sino también servir como fuente de información para la definición de políticas educativas. (Benavidez, 2010). El pensamiento lógico y la comprensión lectora, constituyen la base del aprendizaje desde el punto de vista cognitivo, sin dejar de lado el hecho de que la motivación, intrínseca o extrínseca, permitirá, o no, que dicho aprendizaje se concrete.

Posteriormente hacia la década de los noventa se diseñaron diferentes pruebas internacionales como mecanismos para el conocimiento del nivel de desarrollo cognitivo y de habilidades para la vida de los estudiantes, sobre todo la capacidad desarrollada por los alumnos para seguir aprendiendo fuera de la escuela y principalmente el nivel de impacto que la escuela tiene en el desarrollo de competencias de los discentes.

Algunos países se preocuparon, además, por conocer el nivel de habilidades docentes, ya que si bien el estudiante aprende en función de sus intereses y potenciales capacidades, es esencial que el maestro domine los conocimientos sobre la asignatura que enseña (facilita u orienta), así como las metodologías que permitan propiciar el aprendizaje. (Benavidez, 2010).

2.1.1. Educación y Calidad

El deseo de superación que al ser humano invade, ha sido el elemento clave para el avance tecnológico y cultural de la humanidad. En dicho proceso destaca el propósito de hacer las cosas bien como algo natural al ser humano. Esta es la base para hablar de calidad y en este caso de calidad en la educación.

Aguerrondo (2007) menciona que el concepto de calidad educativa está lleno de potencialidades. En primer lugar es amplio, debido a que permite ser aplicado a cualquiera de los elementos que entran en el campo de lo educativo. Puede hablarse de calidad del docente, de calidad de los aprendizajes, de calidad de la infraestructura, de calidad de los procesos. En segundo lugar, el concepto es socialmente determinado, es decir que se lee de acuerdo con los patrones históricos y culturales que tienen que ver con una realidad específica, con una formación social específica, en un país concreto, y en un momento determinado. Una tercera potencialidad del concepto tiene que ver con ser el objetivo de la transformación educativa.

En una sociedad determinada, la calidad de la educación se define a través de su ajuste con las demandas de la sociedad que cambian con el tiempo y el espacio. Resulta entonces que para poder orientar adecuadamente los procesos de transformación de la educación se hace necesario definir cuáles de las condiciones estructurales que conforman el modelo original deben ser revisadas, y cómo deben ser redefinidas para guiar la toma de decisiones que incrementen la calidad del sistema educativo.

Otra potencialidad que menciona Aguerrondo (2007), es la que se refiere al concepto que constituye un patrón de control de la eficiencia del servicio, porque además de servir de norte para orientar la dirección de las decisiones, la calidad de la educación puede servir de patrón de comparación para ajustar decisiones y reajustar procesos.

Cano (1998) por su parte, determina que algunos aspectos que influyen en el logro de una educación con calidad, pueden ser curriculares o aspectos relacionados con el proceso, referente a la organización del centro también relacionado con el proceso, al

alumnado como producto que es identificado inmediatamente como usuario. Sin embargo, los usuarios pueden ser otros más, como los padres de familia, la familia, la sociedad, la industria, entre otros. A los recursos como productos y al profesorado como parte del proceso. Al profesorado también se le puede considerar como proveedor de la calidad de la educación. Sin embargo, dada la importancia de su papel, también es un elemento o recurso sujeto del mismo proceso mediante la capacitación inicial y continua.

Siendo la educación, la columna vertebral de las sociedades, puede asumir las formas y las modalidades más diversas, de acuerdo a los variados grupos humanos y su correspondiente grado de desarrollo. Pero en esencia busca siempre lo mismo. Transmitir a los miembros de un grupo, los conocimientos de su cultura, ya sea de forma particular o institucional. Si a dicha transmisión le anexamos calidad, entonces esa transmisión de conocimientos, buscará la mejor forma posible.

Ante esta consideración, se evidencia que la educación de calidad implica una filosofía o postura respecto a ella, que conlleve un dinamismo del cual se desprenderán formas de evaluarla y sustentarla de acuerdo a los objetivos que cada institución educativa se planteó y a partir de ellos, generar las estrategias y acciones que deban emprenderse para alcanzar una educación de calidad.

Una educación de calidad debe motivar aprendizajes que permita al alumno en su momento y en el futuro un mejor nivel de vida. La Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico OCDE (2001), define la educación de calidad como aquella que “asegura a todos los jóvenes la adquisición de los conocimientos, capacidades destrezas y actitudes necesarias para equipararles para la vida adulta”.

Actualmente, hablar de calidad de la educación es como tratar de ordenar piezas de un gran rompecabezas en donde algunas piezas no existen. Y otras están tan estrechamente relacionadas, que no se puede atribuir a un solo factor el éxito o fracaso en una educación de calidad. Por ello, es necesario conocer modelos de calidad.

2.1.2. Innovación educativa

La Conferencia Mundial sobre educación para todos Jomtien, Tailandia, 1990, plantea: “La satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje, universalizar el acceso a la educación básica con equidad y mejorar las condiciones de aprendizaje...” Por otra parte, la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI (Informe Delors, 1996) destaca “. . . la educación básica debe ser cursada en todo el mundo, los contenidos de la educación básica necesitan fomentar el deseo de aprender a aprender, la educación debe ser pensada para toda la vida. . .”

La Declaración del Milenio de las Naciones Unidas (2000), puntualiza: “Velar para que hacia el 2015, los niños y niñas de todo el mundo puedan terminar un ciclo completo de enseñanza primaria y porque tanto las niñas como los niños tengan igual acceso a todos los niveles de la enseñanza”.

La Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) en el 2001, dio a conocer los resultados de la evaluación en la que participan 31 países miembros. En ella de acuerdo a los datos del Programa Internacional para el Seguimiento de los Conocimientos de los Alumnos (PISA), México obtuvo penúltimo lugar en ciencias, matemáticas y comprensión de lectura.

El estudio PISA demuestra que los estudiantes mexicanos están por debajo de los estudiantes de los países miembros de la OCDE. Además, los mexicanos completamos menos grados de educación que en otros países miembros de la OCDE.

En el análisis que realizó el Tercer Estudio Internacional de Matemáticas y Ciencias (TIMSS, 1995 por sus siglas en inglés); aunque México participó en este proyecto internacional, el gobierno mexicano solicitó su retiro un poco después de que los datos de la comparación se dieran a conocer entre los países participantes, y antes de que se publicara a la sociedad. Los acuerdos de TIMSS concedían a los países la prerrogativa de retirarse de la comparación internacional en cualquier momento, en cuyo caso todos los datos de ese país debían ser destruidos de las bases de datos de TIMSS y ser excluidos de todos los análisis.

Al reincorporarse México al TIMSS, se volvieron a efectuar todos los análisis de datos como si nunca hubiera participado en el estudio. Ante estos resultados, el gobierno federal buscó estrategias para mejorar la calidad educativa y, una de ellas es el Programa Escuelas de Calidad (PEC), donde se propone incidir en forma acotada sobre escuelas de áreas sociales pobres, escuelas que ostensiblemente presentan resultados deficientes. Para actuar en los eslabones débiles de la cadena escolar.

Actualmente, la educación en México es una garantía social de la cual se esperan aportes fundamentales para la conformación de un estado más democrático, tolerante y con mayor identidad nacional. Es común escuchar en los medios de comunicación o con representantes políticos, que invertir en la educación, en el futuro de las generaciones y del país es lo primordial.

En este sentido, Álvarez (2003) determinó que la democracia y otra gestión horizontal están en la base de la propuesta estratégica de este programa centrado en la escuela, que busca transformar el diseño de la política educativa, de una forma central, que concentra todas las decisiones acerca de las prioridades, las estrategias, los recursos y su distribución, hacia un esquema descentralizado que permita generar proyectos desde la escuela hacia el sistema educativo en el cual participen maestros, directivos, alumnos y padres de familia como una auténtica comunidad escolar, que identifique sus necesidades, problemas o metas a realizar orientadas hacia la mejoría de la calidad del servicio educativo. Convirtiéndose así en la cédula básica del sistema educativo.

Por ello, los retos actuales de la educación en México están en sintonía con las innovaciones educativas y con la Reforma Integral de la Educación Básica, para lograr la articulación de los tres niveles educativos en busca del logro del perfil de egreso del alumno. Esto implica integrar los niveles de preescolar, primaria y secundaria como un continuo en el que haya consistencia entre los conocimientos, habilidades, actitudes y los valores, es decir, el desarrollo de competencias.

Además, a partir de las reformas que se realizaron en la educación preescolar en el 2004, se precisó la necesidad de llevar a cabo un proceso de revisión de la educación primaria para articularla con el último año de educación preescolar y con el primer año de educación secundaria. (Plan de Estudios: Educación básica, Primaria, 2009). Fue así como en México, en conjunto con los acuerdos asumidos y el reto de elevar la calidad educativa, la Secretaría de Educación Pública (SEP), aplicó un programa de renovación curricular y pedagógica en educación básica.

La primera acción de ese programa de renovación dio inicio en el año 2004 con la implementación del nuevo currículo de Educación Preescolar. Dos años después en el 2006, se estableció la Reforma de la Educación Secundaria, y hacia el año 2009, dio inicio la renovación del currículo de Primaria. Así se completa y se articula la RIEB. Estos tres cambios curriculares centran su atención en adoptar un modelo educativo basado en el aprendizaje por competencias que responda a las necesidades educativas y de desarrollo del México en el nuevo siglo.

En concordancia con el Plan Nacional de Desarrollo 2007-2012, y con los objetivos señalados en el Programa Sectorial de Educación 2007-2012 (Prosedu), se han considerado las acciones de política educativa en México. Con base en el artículo tercero constitucional y las atribuciones que le otorga la Ley General de Educación, la Secretaría de Educación Pública propuso como objetivo fundamental del Prosedu, “elevar la calidad de la educación para que los estudiantes mejoren su nivel de logro educativo, cuenten con medios para tener acceso a un mayor bienestar y contribuyan al desarrollo nacional” (Prosedu, p.11).

Por lo tanto, la evaluación en términos de política educativa toma un papel decisivo en el proceso educativo. Y como parte del proceso evaluativo, en México se aplican cuatro tipos de pruebas a nivel Nacional: a) Programa para la Evaluación Internacional de los Estudiantes (PISA), b) Estudio Internacional de Tendencias en Matemáticas y Ciencias (TIMSS), c) Exámenes para la Calidad y el Logro Educativos (Excale), d) Evaluación Nacional de logros Académicos en Centros Escolares (Enlace).

Las evaluaciones antes mencionadas permiten contar con indicadores que

proporcionan, por un lado, información sobre lo que los estudiantes aprenden del currículo nacional y por otro identifican el avance educativo de México en relación con otros países evaluados. Ambos parámetros son considerados para implementar cambios en los modelos educativos que permitan una mejora en el Sistema Educativo Nacional. (Tomado de abc de la RIEB, 2009).

Una de las principales preocupaciones de las autoridades educativas, docentes, alumnos y padres de familia, son los resultados obtenidos en estas pruebas, los cuales no han sido satisfactorios. Por lo que se hace necesario implementar nuevas formas de enseñar y evaluar a los alumnos, el reto es innovar en las prácticas evaluativas para elevar el nivel de aprendizaje de los alumnos del nivel básico y alcanzar los propósitos educativos.

2.2. Evaluación de la educación

De acuerdo al diccionario de la Real Academia Española, Evaluar viene del francés *évaluer*. Señalar el valor de algo. Estimar, apreciar, calcular el valor de algo. Estimar los conocimientos, aptitudes y rendimiento de los alumnos. Por ello, al referirnos en evaluar la educación es importante centrar la atención en las características que tienen los programas vigentes y en las condiciones en que se debe dar el aprendizaje. Igualmente importante son los procesos inherentes al enseñar y aprender.

Uno de esos procesos a analizar es la evaluación, la cual se ha descuidado respecto a lo que sucede internamente en el alumno que aprende, y comúnmente se ha basado en lo observable, olvidando lo valioso que es la información que puede aportar el

alumno respecto a su propio aprendizaje. Al respecto, Saavedra, (2004) expresa: “uno de los problemas más complicados e importantes para quienes ejercen la docencia en sus diferentes tipos y modalidades lo es la evaluación”.

Cabe destacar que la evaluación abordada como un campo particular de la investigación educativa es reciente. Al respecto, Saavedra (2004) sostiene que es un proceso complejo para quienes laboran en el ámbito educativo, porque no solo se trata de la cuantificación de conocimientos aprendidos para otorgar una calificación, ni la apreciación por parte del docente, de conductas cognitivas adquiridas de un cierto contenido de estudio. Su complejidad radica en el hecho de que la evaluación educativa abarca toda la personalidad del alumno y no solo los resultados de su aprendizaje, quien más sabe del aprendizaje es el propio alumno.

A partir de la aportación anterior es posible destacar, que la evaluación es un proceso complejo que no solo se circunscribe a la obtención de una calificación, producto de un examen o de solo la apreciación parcial que realice el docente de una ejecución realizada por el alumno; sino que es mucho más amplia. Como bien apunta Saavedra (2004), involucra la personalidad del educando. A ello se debe la importancia que tiene la participación activa tanto en el proceso de aprendizaje como en el de evaluación.

Sobre este mismo tema Martínez, (2004) menciona que, “en educación básica, la evaluación debe servir no para detener en el camino a los más débiles, sino para detectar el grado de avance de cada uno, de manera que se apoye a todos, teniendo en cuenta su situación individual, para que todos lleguen hasta el final, alcanzando el mayor nivel posible de competencia en los conocimientos y habilidades que establecen los planes y

programas”. Su aportación enfatiza el propósito primordial que tiene la evaluación como proceso, que es detectar los avances de los alumnos y sobre todo la individualidad de este proceso para el replanteamiento de estrategias de aprendizaje que lleven al alumno al acceso del currículum asignado de acuerdo al nivel que cursa.

Martínez (2004, p. 833) refiere: “En educación básica el papel de un buen maestro no debe limitarse a la exposición de temas ante el grupo, para verificar más tarde el grado de competencia alcanzado por cada uno, promoviendo a unos y reprobando a otros”. Esta manera superficial de entender las funciones de enseñanza y evaluación es la que prevalece actualmente en gran número de servicios educativos, consecuentemente con resultados poco alentadores respecto al enfoque constructivista que incluye la Reforma Integral de la Educación Básica.

Cuando no se trata simplemente de hablar de la cuantificación de conocimientos aprendidos para la determinación de una calificación, ni siquiera la apreciación de conductas cognitivas, afectivas y psicomotrices adquiridas de un determinado contenido, en un tiempo y de una manera específica. La dificultad está en el hecho de que la evaluación educativa debiera abarcar la total personalidad del educando y no solo los resultados de su aprendizaje. La evaluación alcanza al propio currículum, a la planeación, la programación, a los objetivos, los contenidos y la propia metodología y como se señaló anteriormente a los educadores y a los educandos; incluso a la misma evaluación.

Al abordar otro aspecto de la evaluación se menciona a la autoevaluación de los alumnos y los docentes, la evaluación de los docentes por parte de los alumnos. Así como la evaluación en grupo, todas ellas son tipos de evaluación nuevas, que en términos

generales aún, dejan a este proceso bastante corto hasta ahora en la evaluación objetiva basada sobre todo en conductas observables únicamente.

Porto, (2002) determina la evaluación como un proceso sistémico, que implica un juicio de valor sobre el objeto o cuestión a evaluar y que está al servicio de una toma de decisiones. Si la evaluación es un proceso sistémico, quiere decir que no es posible realizarla como una actividad aislada, que se lleva a cabo en un momento concreto, de una forma esporádica, puntual e improvisada.

Si la evaluación implica un juicio de valor, exige tener muy claros cuáles son los criterios en los que se debe guiar el docente para valorar ese aspecto, en base a qué fines se va a juzgar el objeto a evaluar. Y si la evaluación está al servicio de una toma de decisiones, ello implica que ninguna evaluación estará terminada si no sirve para decidir algo con respecto al objeto de evaluación para su mejora.

Porto (2002), también describe los seis elementos que la componen, qué es evaluar, qué se evalúa, cómo, cuándo, quién evalúa y para qué evalúa, aspectos que siguen siendo vigentes. Además, complementa diciendo que la evaluación como proceso, ha sido estudiada ampliamente por un gran número de expertos para él: “la evaluación es un proceso sistémico, que implica un juicio de valor sobre el objeto o cuestión a evaluar y que está al servicio de una toma de decisiones” (Porto 2002, p. 64).

Para alcanzar niveles de aprendizaje adecuados, los estudiantes necesitan desarrollar diversas tareas que tomen en cuenta el avance previo de cada uno y en general de sus características individuales. Porto (2002) también reafirma que uno de los

objetivos fundamentales de la evaluación es la toma de decisiones para el logro de los propósitos educativos.

En esta misma dimensión, De la Garza, (2004), sostiene que a la evaluación se le concibe como una actividad indispensable y previa a toda acción conducente para elevar el nivel de calidad de la educación. La evaluación así formulada constituye un momento de la planeación, entendida ésta como una acción racional dotada de propósito. Se identifica a la evaluación con la última etapa del proceso natural del conocimiento que concluye con la emisión de juicios informados, proceso que antecede a las decisiones y a la acción humana.

De la Garza (2004) también plantea que: “El proceso de evaluación real es complejo y no se ajusta a una mera deducción a partir de estándares. Más bien se trata de un proceso dialéctico entre principios abstractos y ejemplos concretos, en donde quien evalúa verifica sus juicios contra aquellas situaciones particulares en las que se siente confiado de conocer sus resultados”. Así, que la evaluación es esencialmente comparativa, y supone la adopción de un conjunto de estándares y la especificación del grupo contra el cual el objeto es comparado. Efectivamente la evaluación es necesaria y bien formulada debe conducir a elevar la calidad educativa, la cual debe ser incluida desde la planeación educativa sea cual sea el nivel en el que se desarrolla.

Esquivel y Castillo (2002, citados por Segura, 2009) refieren que la evaluación de los aprendizajes con base en criterios preestablecidos, debe tener presente una serie de características, entre las cuales se pueden mencionar: a) Respetar los diferentes ritmos y estilos de aprendizaje, b) Privilegiar la comparación entre los logros educativos del

estudiante y las competencias que plantea el sistema educativo, c) Definir el tipo de contenido (conceptual, actitudinal y procedimental) con el que se evaluará el dominio, d) Los instrumentos y técnicas dependerán del tipo de evaluación y de la forma en que serán utilizados estos resultados. Es decir que si los resultados van a ser utilizados para fines de diagnóstico, o como resultado de un proceso de evaluación formativa o sumativa.

Morales (1998, citado por Villamizar 2005), complementa que la evaluación es un proceso “es un cambio, es un dinamismo interior de apropiación y transformación creativa de la realidad”. Por ello, es necesario reconsiderar el valor que tiene el punto de vista del que aprende, para lo que Villamizar (2005), argumenta que la información aportada por los alumnos y relacionada con su propio procesamiento interno y sus procesos, lo que pueden aportar es valiosa; y si se le asigna el suficiente grado de responsabilidad y autonomía al estudiante, esta última es más importante que la simple apreciación y valoración externa del docente.

Por consiguiente, una especificación relacionada a la evaluación se establece como un reto, ya que impone la situación de desarrollar nuevas experiencias de evaluación por parte de los maestros y también de los alumnos, siempre que a estos últimos se les confiera dicha participación.

En la evaluación constructivista, Camacho de A.I. (2008) dice que lo relevante no está, sólo en los resultados obtenidos con la acción pedagógica sino en los procesos cognitivos y socio-afectivos, que el estudiante debe desarrollar para lograr estos resultados. Debe recordarse que lo más importante, y significativo en este enfoque constructivista es que el aprendizaje debe permitir al alumno cambios para llevarlo hacia

la formación de un individuo cada vez más autónomo, creativo y sobre todo con capacidad para tomar decisiones lo más acertadas posibles para resolver los problemas que enfrenta en su cotidiano vivir.

En México, el Plan de Estudios 2011 que entró en vigencia a partir del ciclo escolar 2011- 2012, establece que en la Educación Básica, el enfoque formativo deberá prevalecer en todas las acciones de evaluación que se realicen. Desde este enfoque se sugiere obtener evidencias y brindar retroalimentación a los alumnos a lo largo de su formación, y para que cumpla sus propósitos, requiere comprender cómo potenciar los logros y cómo enfrentar las dificultades. Por ello, el docente habrá de explicitar a los estudiantes formas en que pueden superar sus dificultades.

En este sentido, una calificación o una descripción sin propuestas de mejora resultan insuficientes e inapropiadas para mejorar su desempeño. Sin embargo, para que el enfoque formativo de la evaluación sea parte del proceso de aprendizaje, el docente debe compartir con los alumnos y sus madres, padres de familia o tutores lo que se espera que aprendan, así como los criterios de evaluación.

Algunos instrumentos que sugiere el Plan de Estudios 2011 en educación básica y que deberán usarse para la obtención de evidencias en la evaluación son: a) Rúbrica o matriz de verificación, b) Listas de cotejo o control, c) Registro anecdótico o anecdotario, d) Observación directa, e) Producciones escritas y gráficas, f) Proyectos colectivos de búsqueda de información, identificación de problemáticas y formulación de alternativas de solución, g) Esquemas y mapas conceptuales, h) Registros y cuadros de actitudes

observadas en los estudiantes en actividades colectivas, i) Portafolios y carpetas de los trabajos, j) Pruebas escritas u orales.

2.2.1. Los exámenes en el nivel de primaria

La Real Academia Española (2001) en su definición de examen determina que la palabra proviene del latín examen, que significa indagación y estudio que se hace acerca de las cualidades y circunstancias de una cosa o de un hecho. También es una prueba que se hace de la idoneidad de una persona para el ejercicio y profesión de una facultad, oficio o ministerio, o para comprobar o demostrar el aprovechamiento en los estudios. Por ello, en el ámbito de la educación, un examen se traduce en una evaluación del aprendizaje y ha sido una característica de la educación primaria.

La mayoría de los docentes construyen y administran sus propias pruebas, resultados, y evaluaciones que reportan a los padres de familia y a otras autoridades educativas como el supervisor y director. La evaluación es esencial para el proceso de enseñanza y aprendizaje. El docente utiliza la evaluación para supervisar los procesos de aprendizaje y de conocer los logros en cada área del programa curricular.

A través de la evaluación, el profesor se construye a corto y largo plazo una imagen de necesidades del plan de estudios y en consecuencia del alumno. La evaluación también se utiliza para identificar a los alumnos con dificultades de aprendizaje. Por ello, deben determinarse estrategias apropiadas para el soporte y asistencia que permitan atender las dificultades particulares con que se enfrentan. La evaluación también ayuda al progreso de los alumnos y al desarrollo de la comunicación entre el docente y el alumno, entre el docente y los padres de familia y entre docentes.

De acuerdo con Katz (2004), sobre los efectos de la evaluación en los alumnos, debe considerarse en su caso la discusión y/o participación entre todos los actores – padres, educadores y otros miembros de la comunidad–. Pero además, debe tenerse bien claro el propósito principal de la evaluación, para qué son evaluados los alumnos de primero y segundo grado, y así pueda determinarse qué tipo de evaluación sería la más apropiada.

Una evaluación individual de los alumnos sirve para propósitos como los siguientes: a) Determinar el progreso en metas importantes de desarrollo, b) Tomar decisiones de clasificación, c) Diagnosticar problemas de aprendizaje y enseñanza, d) Apoyar la instrucción y las decisiones curriculares, e) Servir como base para informar a los padres, y f) Apoyar a un alumno con el progreso de su propia evaluación.

También se coincide con Katz (2004), en que cada vez que se aplica una evaluación a un grupo de personas de cualquier edad, especialmente un grupo que es diverso en ciertas características, experiencia, aptitudes, desarrollo, cultura, idioma e intereses, algunos obtienen resultados más altos otros más bajos que otros en cualquier momento evaluado.

En todas las evaluaciones de rendimiento se encuentran diferencias. Por lo que, es estadísticamente imposible que todos los evaluados en una misma escala estén por encima del promedio. Sin embargo, la falta de evaluación del progreso de los alumnos podría implicar que algunos alumnos se verán privados de la intervención necesaria de servicios especiales en un momento en que estos servicios pueden hacer su mayor bien.

Mientras que los educadores no pueden ser responsables de todos los alumnos, la

evaluación debe indicar cuál de las estrategias y recursos disponibles son apropiados para apoyar a cada alumno. Por lo tanto, pruebas, exámenes o evaluaciones hay para las diversas características de los alumnos y para los distintos enfoques de la educación.

Guevara, et al. (2008), reflexiona sobre el proceso de desarrollo y nivel de eficiencia que logran en sus habilidades de escritura los alumnos de primer grado de primaria, pertenecientes a escuelas públicas mexicanas, de nivel sociocultural bajo. Se evaluaron 165 alumnos durante el ciclo escolar 2004-2005. También se explotaron las habilidades de copia, dictado, composición y comprensión y su relación con los niveles preacadémicos y lingüísticos mostrados al iniciar el ciclo escolar. Se discuten los resultados encontrados y propuestas desarrolladas que posiblemente favorecen el desarrollo de la alfabetización en niños de nivel sociocultural bajo, tomando en cuenta los planteamientos de la psicología educativa.

2.2.2. Evaluación desde el enfoque de competencias

El programa de educación primaria está enfocado al desarrollo de competencias, donde “una competencia es un conjunto de capacidades que incluyen conocimientos, actitudes, habilidades y destrezas que una persona logra mediante procesos de aprendizaje y que se manifiestan en su desempeño en situaciones y contextos diversos”. (Programa de Educación Preescolar, 2004, p. 22), y explica que una competencia no se adquiere de manera definitiva sino que se amplía y se enriquece en función de la experiencia y de las situaciones cotidianas que enfrentan los alumnos.

Otra de las definiciones utilizadas en el ámbito escolar es la que refiere que “una competencia implica un saber hacer (habilidades) con saber (conocimientos). Así como,

la valoración de las consecuencias de ese hacer (valores y actitudes). Por tanto, implica movilizar conocimientos”. Perrenoud (1999, citado en Programas de Estudio Primer Grado. Educación Básica Primaria 2009).

La Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE 2002, citado en Competencias genéricas, SEP, 2010) señala que: “una competencia es más que un conocimiento y habilidades. Implica la capacidad de responder a demandas complejas utilizando y movilizandorecursos psicosociales (incluyendo habilidades y actitudes) en un contexto particular”.

Retomando la evaluación por competencias, enfoque que marca el programa vigente de educación escolar y que operativizan en la práctica los docentes, se plantea la necesidad de educar para la vida, lo que demanda múltiples competencias y que los docentes deben afrontar como se especifica en el Curso Básico, SEP (2010) al ser: Agentes de cambio que contribuyan a elevar los aprendizajes en los niños, en dotarles de herramientas para el pensamiento complejo y para un desarrollo humano integral. . . el enfoque por competencias propone el desarrollo de capacidades necesarias para tener acceso a las oportunidades, el bienestar, la libertad, la felicidad y el ejercicio de los derechos.

Cuando se habla de evaluación por competencias se refiere a un sistema de evaluación que se organiza en el uso de la información y el empleo de habilidades para resolver problemas significativos, contextualizados y de uso cotidiano para los alumnos; no se centra en un examen o en una serie de exámenes de memorización o en la aplicación de un tema, se requiere que la evaluación sea el resultado de la integración

de múltiples evidencias. Por ejemplo: en un modelo de portafolio o de rúbricas. De esta manera, es posible afirmar que la evaluación por competencias al mismo tiempo que es una forma diferente de realizar la actividad evaluativa, recupera elementos importantes en la enseñanza, de la evolución de la evaluación del aprendizaje. (RIEB, 2009).

Continuando con la evaluación por competencias, Segura (2009), dice que es “un proceso permanente de producción y análisis de información desde un modelo con referencia a criterios, el cual le permite al estudiante la realimentación para seguir aprendiendo cuando demuestra sus capacidades metacognoscitivas en situaciones auténticas y en un diálogo permanente...” Aunado a lo anterior, según Mora (2004), citado por Segura, (2009) “una evaluación por competencias requiere de un planteamiento de diseño de plan de estudios elaborado por competencias”.

La competencia vincula las aptitudes de una persona con el desempeño satisfactorio que corresponden a una o varias áreas del saber y del ser. También, la evaluación de los aprendizajes debe de ser con referencia a criterios, que de acuerdo con Castillo, (2002, citado por Segura, 2009), “ es la modalidad de evaluación que debe ponerse en práctica, por tanto, cuando de lo que se trata es de evaluar el logro de los aprendizajes de cada alumno en función de criterios de logro previamente establecidos”. Para ello es necesario que estos criterios de evaluación estén formulados de modo concreto y claro, ya que lo que se pretende es que el alumno alcance un determinado nivel en una determinada área o que aprenda a hacer algo previamente establecido.

A partir de este enfoque Camacho (2008), aporta: que para movilizar una o varias competencias por medio de una situación didáctica se puede proceder a partir de que la

educadora plante una situación didáctica desafiante, para que a partir de ella los alumnos indaguen, observen y busquen información a partir de actividades articuladas con una secuencia práctica. Los alumnos al realizar dichas actividades ponen en juego sus procesos cognitivos, comunican la información obtenida misma que es organizada por la educadora. Al reflexionar sobre la situación planteada e investigada los alumnos logran experiencias significativas aprendiendo así a aprender, además de desarrollar competencias que los llevan al logro de resultados educativos.

Una de las evaluaciones que últimamente se considera es la evaluación auténtica, que sugiere el uso y diseño de instrumentos de evaluación que dé cuenta del proceso de aprendizaje de los alumnos y proporcione datos sobre algún desempeño en particular. Actualmente, los principales instrumentos para la evaluación de las competencias son: el portafolio de evidencias, las rúbricas, las listas de cotejo, escalas de clasificación, registros anecdóticos y otros. (Competencias Genéricas. SEP, 2010).

El Plan de Estudios 2011 para Educación Básica plantea que “el centro y el referente fundamental del aprendizaje es el estudiante, desde etapas tempranas se requiere generar su disposición y capacidad de continuar aprendiendo a lo largo de su vida, desarrollar habilidades de pensamiento para solucionar problemas y pensar críticamente...” para lograr este propósito enfatiza el aprendizaje por competencias.

Concretando el enfoque educativo basado en el desarrollo de competencias tiene su fundamentación en una visión definitivamente constructivista, que reconoce al aprendizaje como un proceso que construye el individuo, donde a partir de los conocimientos previos los nuevos conocimientos toman sentido.

Un enfoque educativo basado en el desarrollo de competencias conlleva un planteamiento específico en los procesos de enseñanza y aprendizaje del alumno, esta actividad compete al docente quien se espera que promueva la creación de ambientes de aprendizaje y situaciones educativas apropiadas al enfoque de competencias, favoreciendo sobre todo las actividades de investigación, trabajo colaborativo, resolución de problemas, elaboración de proyectos educativos, entre otros.

Por consiguiente, la evaluación de las competencias de los alumnos requiere el uso de métodos variados, por lo que los docentes deben contar con las herramientas idóneas para evaluarlas. Tobón (2011), refiere que la evaluación por competencias es un nuevo paradigma en el campo de la educación, ayuda a identificar con mayor precisión y claridad los logros por mejorar en los estudiantes y personas en general teniendo como principio la actuación integral ante situaciones y problemas que él llama contextualizados. Con esto se pretende trascender el enfoque tradicionalista la cual se ha dedicado a evaluar contenidos fragmentados sin considerar el contexto.

La evaluación por competencias se aplica no solo al nivel básico sino hasta Doctorados y Posdoctorados. Tobón (2011), define a las competencias como “actuaciones integrales para identificar, interpretar, argumentar y resolver problemas del contexto, con idoneidad, compromiso ético y mejoramiento continuo, integrando el saber ser, el saber hacer y el saber conocer”. Es entonces importante considerar que las competencias no se pueden dar fuera del contexto. Por un lado está la persona con sus saberes y por otra parte está el contexto que presenta situaciones que demandan la actuación efectiva de la persona, en este caso que nos ocupa, del estudiante.

Para comprender lo que implica la evaluación por competencias, Tobón (2011) diseñó un mapa mental que se muestra a continuación en la Figura 1, donde se visualizan los elementos que la contienen como aprendizajes esperados, las evidencias, los niveles de desempeño y acciones de mejoramiento. La Figura 2, sintetiza los fines de la evaluación de las competencias. Con ello es posible visualizar que la evaluación por competencias al ser contextual es un proceso amplio y que involucra tanto a los alumnos como a los docentes, a la institución misma e incluso al hogar.

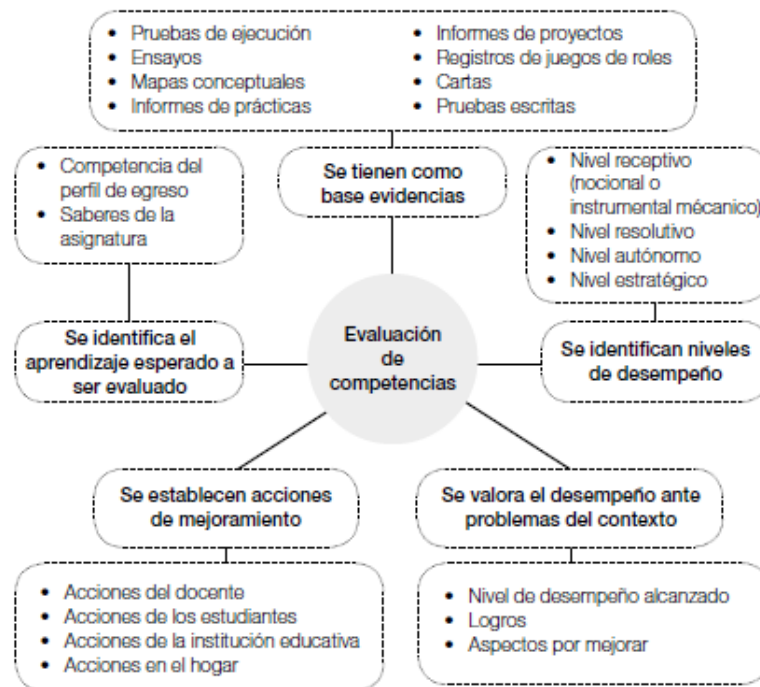


Figura 1. Mapa mental de la evaluación de las competencias. Fuente: Tobón (2011).

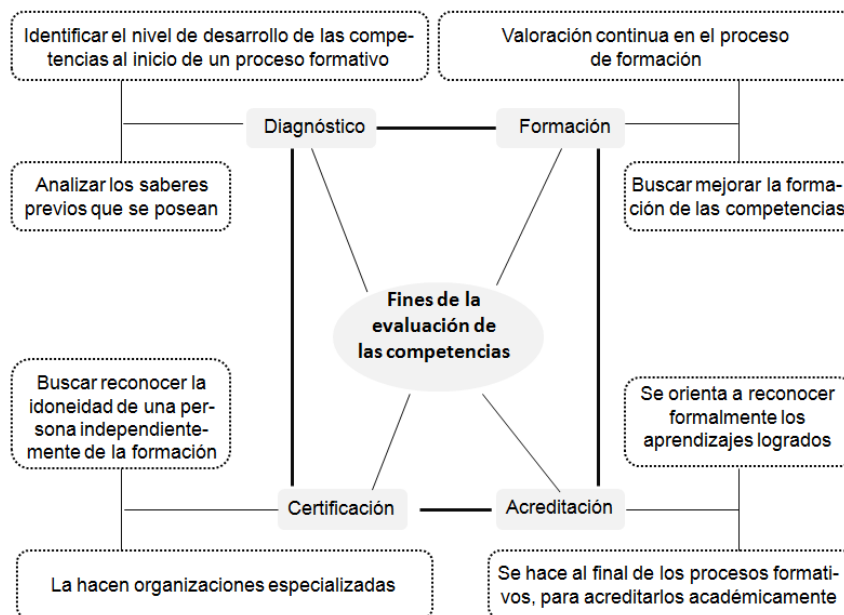


Figura 2. Síntesis de los fines de la evaluación de las competencias. Fuente: Tobón (2011).

Sin embargo, ante todo lo teóricamente planteado y las bondades que tiene la evaluación vista y concebida como un proceso con intenciones de mejora en la enseñanza-aprendizaje, se reconoce la necesidad de valorar en la práctica, en qué medida el docente realmente aplica los supuestos evaluativos y sobre todo en qué medida toma en cuenta y propicia la participación de sus alumnos en mencionado proceso.

2.3. Las emociones ante la evaluación

Bisquerra (2000, citado por Vivas, M., gallegos, D. J., González, B., 2006), define que, “las emociones son reacciones a las informaciones (conocimiento) que recibimos en nuestras relaciones con el entorno. . . una emoción depende de lo que es importante para nosotros. Si la emoción es muy intensa puede producir disfunciones intelectuales o

trastornos emocionales. . .” La forma en que se responde es decir la intensidad de una emoción está básicamente relacionada en función de cómo esta información afecta el bienestar de la persona. Se interpreta esta información del entorno a partir de los conocimientos previos, de las creencias y de los constructos de cada persona.

Fernández, Martín y Domínguez (2001, citado por Vivas et al. 2006), clasifican a las emociones en primarias, secundarias, positivas, negativas y neutras. Las emociones primarias como el miedo y el temor, se caracterizan principalmente por la sensación de tensión nerviosa, preocupación. Parecen poseer una alta carga de tipo genético, son respuestas emocionales preorganizadas las cuales están presentes en todas las personas y culturas.

Las emociones secundarias se derivan de las primarias y pueden ser tanto negativas como positivas, un ejemplo de emoción secundaria negativa puede ser la ansiedad y la hostilidad. Las emociones negativas como el miedo, la tristeza, la ira, involucran sentimientos desagradables al contrario de las emociones positivas, las cuales implican sentimientos agradables, entre ellas se pueden mencionar a la felicidad, la tranquilidad, la alegría. Estas emociones facilitan la empatía, favorecen el rendimiento cognitivo, la solución de problemas, la creatividad, el aprendizaje. Se asocian a la felicidad: el entusiasmo, el buen humor, el triunfo, el regocijo etc.

Finalmente, las emociones neutras son las que no producen reacciones ni agradables ni desagradables y facilitan la aparición de otras emociones entre ellas se puede mencionar a la sorpresa. Esta emoción es la más breve causada por algo

imprevisto, suele convertirse rápidamente en otra emoción y las emociones que se asocian a esta son: el asombro, la extrañeza, la estupefacción.

Desde el punto de vista de las emociones, la educación actual reclama el propiciar una formación socio afectiva ante una sociedad con altos niveles de tecnología digitalizada y sobre todo global, que coloca al individuo en situaciones de competitividad constante y de movimiento hacia una evolución cada vez más acelerada. Esto requiere del desarrollo de personas que potencialicen al máximo sus capacidades sin perder su esencia humana. Ningún progreso se logra sin fortalecer a través de la educación, la afectividad incluida también la motivación.

El desarrollo emocional es un aspecto que toma importancia en los escolares, ya que se espera que con la edad, aumente la capacidad para reconocer emociones cada vez más complejas y también aumente la capacidad de autorregulación de las propias emociones. Se espera que al avanzar su desarrollo, aumente también su capacidad de comprensión de lo que dicen los demás, tome mayor conciencia y actúe de manera más efectiva en sus relaciones interpersonales, y poco a poco sean más capaces de aceptar y asumir normas, reglas y valores.

Un ambiente cálido, positivo que propicia emociones agradables como el bienestar, el sentirse seguro, con alegría, entusiasmo, tienen como consecuencia resultados positivos en el proceso de enseñanza-aprendizaje, ya que favorecen en los alumnos el deseo y la motivación de aprender y disfrutar del descubrimiento y construcción del conocimiento.

Las emociones basadas en acontecimientos se presentan dependiendo de la realización de las tareas, incluyendo aquí la evaluación, y de la expectativa que se tiene en relación a ellas. Mora et al. (2010) comentan que “dichas tareas pueden originar los afectos de alegría si se cumplió con la expectativa, o de alivio si no se dio el temor. En caso contrario, se manifestarán: la decepción si no se cumplió la expectativa”. En la misma línea, Mena, E. M.I., Romagnoli, E.C., Valdés M.A.M. (2009), expresan que “contextos que promueven emociones desagradables como la tristeza, rabia, ansiedad y estrés, pueden bloquear el aprendizaje y contribuir a la emergencia de comportamientos que perjudican el aprendizaje, como agresividad, desesperanza”.

Ansiedad. Es una emoción característica de la existencia humana, todas las personas sienten en mayor o menor medida, un grado moderado de la misma, siendo la ansiedad una respuesta adaptativa. “La ansiedad se destaca por su cercanía con el miedo, se diferencia de éste en que, mientras el miedo es una perturbación cuya presencia se manifiesta ante estímulos presentes, la ansiedad se relaciona con la anticipación de peligros futuros, indefinibles e imprevisibles (Marks, 1986 citado por Sierra et al. 2003).

Por su parte, Furlan (2008, p. 47) plantea que: El componente cognitivo de la ansiedad es el que mayor incidencia tiene sobre el desempeño académico tanto en las fases de estudio y preparación como en la situación de examen. Esto obedece a los procesos de interferencia atencional, la concentración en la ejecución, la recuperación de información independientemente de que se originen en un rasgo preexistente, en el déficit de habilidades o a la interacción de estos factores con otras variables individuales (autoeficacia por ejemplo) y con características específicas de la situación de examen.

La ansiedad ante los exámenes afecta el rendimiento académico, debido a que este estado emocional interfiere en la recuperación de la información que el alumno debe realizar cuando esta contestando un examen. La característica de esta reacción es principalmente la preocupación por el posible fracaso, o desempeño inadecuado en la tarea que se evalúa, que traería como consecuencia una calificación baja afectando la autoestima del alumno y seguramente una devaluación social que impacta primeramente a la familia y al grupo social al que pertenece el alumno.

Al respecto, León (2001) presenta el desarrollo y validación de un instrumento para la medición de la autoestima con niños mexicanos. Trabajo con 1.007 niños tanto de escuelas públicas como privadas en la Cd. de Puebla, México. Mediante un análisis factorial varimax de componentes principales se identificaron 10 diferentes factores. Los resultados de su aplicación mostraron diferencias significativas en función del tipo de escuela, así como del sexo de los niños. También discute la importancia de contar con instrumentos válidos correspondientes al contexto social, así como la significancia de la autoestima y su relación con el aprovechamiento escolar.

Cabe mencionar que la ansiedad es la emoción que produce mayores efectos de tensión, nerviosismo, malestar e incluso en casos severos puede llegar a producir sentimientos de pánico. Es un estado emocional que definitivamente afecta la atención y la concentración los cuales son dispositivos básicos para que se lleve a cabo el aprendizaje incluyendo en este a la evaluación.

A manera de ejemplo se menciona a la ansiedad como una de las emociones negativas, que afecta de manera significativa al aprendizaje y que se manifiesta en buena

medida al presentar un examen, como explica Bausela (2005): Constituye un grave problema no solo por el elevado porcentaje de estudiantes que la padecen, sino también porque ejerce un efecto muy negativo sobre el rendimiento. Por ello, hay que considerar que un número muy alto de alumnos que sufren fracaso escolar no tienen problemas relacionados con el aprendizaje o con su capacidad sino con los niveles extremos de ansiedad que presentan ante los exámenes.

Por otra parte, Goleman (1997, citado por Mena et al. 2009), refiere que “los estudiantes que están ansiosos, enojados o deprimidos, no aprenden; las personas que están en estos estados emocionales no pueden manejar eficientemente la información”.

Ahora bien, si se considera que un alumno egresa de preescolar e ingresa a primaria, de entrada se encuentra a la expectativa, ansioso y entusiasmado por descubrir lo que sucederá de nuevo, se encontrará en situación vulnerable ante las circunstancias que le esperan. Si a esto se le agrega un recibimiento estricto respecto a la forma que deberá comportarse y a la manera en que será evaluado, se tendrá entonces un escenario muy diferente al que deberá hacer frente con sus respectivas consecuencias.

En muchas escuelas se visualiza una situación paradójica, donde los alumnos se quejan de que la clase es poco interesante y los docentes se quejan de la falta de interés de los alumnos por aprender. Cada uno de estos actores educativos busca culpar uno al otro sobre este hecho, en el que en realidad se trata de una franca falta de motivación para el aprendizaje. Se da en relación a que el maestro en la clase, no encuentra la respuesta que espera en sus alumnos, a pesar de la presentación atractiva de las actividades, no

logra motivar a sus alumnos. Por lo que se puede confirmar que donde falta la motivación para aprender, no tiene lugar el aprendizaje.

Cuando la motivación no está presente en los educandos, enseñar se convierte en un tormento. El docente necesita que su labor educativa tenga efectos positivos que influya en sus alumnos y estos respondan involucrándose en la tarea de aprender. Cuando esto sucede todo fluye, el docente se motiva también y le pone un extra a su actividad educativa (Aebli, 2001).

Un estudio reciente sobre el miedo fue realizado por Valdez, et al. (2010), en la ciudad de Toluca, México para identificar los principales tipos de miedos que se presentan en los niños del nivel de primaria, con una muestra de 300 alumnos de quinto y sexto grado separados por sexo. Se aplicó el instrumento Tipos de Miedos en Niños, diseñado específicamente para dicha investigación.

Las evaluaciones en dicho estudio se realizaron de manera grupal. Los resultados mostraron que los tipos de miedo que más tienen a lo largo de la infancia corresponden a los planteados dentro de la Teoría de la Paz o Equilibrio de Valdez Medina (2009). Por otra parte se corroboró que las mujeres dijeron tener más miedos que los varones. Así mismo, se tuvo una tendencia en los resultados, donde se observa que a mayor edad, las personas tienden a reportar menor cantidad de miedos.

Motivación. La motivación también se ve directamente influenciada por las emociones. A continuación se plantea la motivación como dispositivo que es inherente a todo hecho educativo y que para efectos de esta investigación toma un papel relevante. En relación a

los resultados educativos la motivación está muy relacionada con el aprendizaje.

¿Cuántas cosas se logran con éxito sin estar motivados?

“La motivación está estrechamente relacionada con la actividad intelectual y formativa que genera el proceso de enseñanza-aprendizaje” Zilberstein (2002) citado por Hernández (2010). Es decir que el éxito educativo depende en gran medida del hecho de que los motivos que logren los alumnos se asocien en buena medida al objeto de conocimiento. El aprendizaje y la motivación son dos aspectos que están íntimamente relacionados. Sin motivación no hay aprendizaje.

Una característica del ser humano es su inclinación natural a la curiosidad, a la investigación, a la creación de nuevas cosas que en primera instancia necesita para satisfacer necesidades básicas. Sin embargo, en la realidad y sobre todo en el contexto escolar y más específicamente en las aulas esta tendencia al conocimiento, a esforzarse por aprender no se da en todos los alumnos. Algunos alumnos asisten a la escuela por obligación, porque los envían sus padres, otros realmente asisten a gusto y muestran interés por aprender.

Son muchos los factores que influyen en el deseo y disposición para aprender. La motivación es uno de ellos. De acuerdo con Papalia (1998), “la motivación es la fuerza que activa y dirige el comportamiento y que subyace a toda tendencia por la supervivencia. Las investigaciones actuales centran principalmente su atención en los factores que activan y dan energía a la conducta”.

“La motivación está estrechamente relacionada con la actividad intelectual y formativa que genera el proceso de enseñanza aprendizaje” Zilberstein, (2002 citado por

Hernández 2010), y contiene el impulso para su logro. Tanto los aprendizajes como las evaluaciones que de esos aprendizajes se realizan, están pensadas sobre la base de la activación, la significatividad y la motivación por aprender.

La motivación y su relación entre aprendizaje y rendimientos escolares están muy asociados: “la motivación se percibe como un medio importante para promover el aprendizaje, y por otro lado las actividades que se realizan en la escuela, sobre todo en los primeros años, influyen de una manera decisiva en el desarrollo de la motivación en cada alumno”. (Manassero y Vázquez, 1997).

Desde el ámbito educativo se reconocen cuatro tipos de motivación:

- a) Motivación extrínseca. Proviene de estímulos externos, como lo pueden ser las calificaciones que el alumno obtiene, el temor a reprobado, o bien los premios que los padres proporcionan a sus hijos siempre que estos aprueban y obtienen buenas calificaciones.
- b) Motivación intrínseca. Es la que surge por el interés genuino que el alumno tiene en relación al aprendizaje escolar. Este tipo de motivación es la más apropiada para el aprendizaje y en la que el docente puede desempeñar un papel importante y de impacto en cuanto al alcance de objetivos se refiere.
- c) Motivación de competencia. Hace referencia a la satisfacción que se siente cuando se sabe que algo se está haciendo bien.
- d) Motivación de rendimiento. Se genera por la expectativa de saber las recompensas que le esperan al alumno si es capaz de tener éxito, de ser mejor que los otros compañeros de clase. (Montico, 2004).

La motivación se da a partir de lo que se hace con los alumnos o por los alumnos para incentivarlos hacia el aprendizaje, la finalidad es lograr un propósito común entre el docente y las necesidades del alumno. Con base en esta clasificación a continuación se profundizará en las primeras dos por considerarlas fundamentales para el aprendizaje. Motivación intrínseca, “se refiere al hecho de hacer una actividad por sí misma y el placer y satisfacción derivada de la participación y surge de las necesidades psicológicas innatas de competencia y autodeterminación”. (Manassero y Vázquez, 1997).

La motivación extrínseca hace referencia a todos aquellos factores externos que impulsan a la persona a actuar, en cambio la motivación intrínseca nos impulsa a hacer cosas como actividades artísticas, deportivas o de aventura que son agradables en sí mismas. Carr (2007) comenta que: “Las personas que están motivadas intrínsecamente muestran más interés, más entusiasmo y más confianza en relación con las tareas. . . presentan un rendimiento superior, más perseverancia y más creatividad y en general también dice tener más autoestima.” Como puede apreciarse, la motivación está íntimamente relacionada con la emoción.

La motivación intrínseca entonces es la más idónea como dispositivo básico para el aprendizaje, se refuerza ofreciendo al alumno diversas opciones sobre la forma en que puede realizar sus tareas, dándole oportunidades para que se auto-dirija y ofreciéndole una retroalimentación e incentivos que le confirme que ha hecho bien su tarea. Pero se debe tener cuidado con la retroalimentación que marca una realización inadecuada de la actividad, ya que afecta la motivación intrínseca. En cambio la retroalimentación positiva

fortalece la motivación intrínseca porque aumenta la competencia en relación con la tarea desarrollada.

El aprendizaje para que sea efectivo, requiere de la voluntad de la persona que aprende. Sin ella sólo puede esperarse un aprendizaje pasivo, superficial, que fácilmente desaparece. Cuando los alumnos están en los niveles educativos obligatorios, esta voluntariedad no hay que darla por supuesta. Muy bien lo confirman los padres y los docentes de muchos alumnos. Hasta una cierta edad los aprendizajes propuestos son elementales, más funcionales, están relacionados con la realidad inmediata y su adquisición es relativamente fácil y observable. La funcionalidad de esos aprendizajes les hace ver su utilidad y su dominio sirve de refuerzo al trabajo hecho para adquirirlos. (García, 2008).

El éxito pedagógico en este sentido dependerá, en gran medida, del hecho de que los motivos que logren se asocien al objeto de la actividad, es decir a la asimilación de los conocimientos que den respuestas a sus necesidades. Un aprendizaje eficiente de las ciencias requiere de un sistema de motivaciones internas. Zilberstein (2002, citado por Hernández, 2010).

La motivación en el aprendizaje es intrínseca, cuando el alumno realiza las actividades de aprendizaje movido por motivos personales y por la satisfacción que le produce el mismo aprendizaje. Estos alumnos encuentran satisfacción por plantearse los objetivos de aprendizaje como un reto personal. (García, 2008).

Motivación extrínseca. Esta “aparece cuando las conductas emprendidas se hacen para conseguir algún fin u objetivo diferente, y no por las conductas en sí mismas”.

(Manassero, y Vázquez, 1997). Está influenciada por el contexto en el que se desenvuelve el individuo.

Las motivaciones externas o extrínsecas “son aquellas que proporcionan alguna clase de beneficio material. No nacen del alumno, sino de otras personas. . . y de circunstancias que le rodean. Las motivaciones externas suelen ser familiares. . . , escolares. . . y sociales”. . . (Ramo, 2003, citado por Gálvez, 2006).

En el ámbito educativo las motivaciones externas requieren movilizar necesariamente a la motivación intrínseca porque es negativa o no existe. En este sentido, todo esfuerzo que realicen tanto los docentes como los padres de familia será en gran medida inútil e insuficiente.

Son múltiples los factores que influyen en la motivación para el aprendizaje, hay factores de tipo personal como lo es la edad, las formas y estilos de aprendizaje de los alumnos y otros factores que tienen que ver con el contexto escolar. Es en el aula donde se descubre y valoran la utilidad e importancia de los conocimientos adquiridos. La manera en cómo se organicen y aborden las actividades de aprendizaje pero sobre todo la actitud del profesor serán determinantes para el desarrollo e incremento de la motivación de los alumnos para aprender.

El desarrollo cognitivo y los cambios en el contexto educativo influyen en los patrones de pensamiento de los alumnos, conforme avanzan en edad, van cambiando sus formas de interpretar aspectos relacionados con la motivación como lo es la dificultad o facilidad en las tareas escolares, los éxitos en su rendimiento, la apreciación de respuestas inteligentes, el reconocimiento al desempeño escolar etc... Son cambios en la motivación

que a su vez produce cambios emocionales que repercuten en su actitud ante los aprendizajes escolares.

Al inicio de la escolaridad entre los tres y cinco años los niños tienen una concepción subjetiva de la dificultad de la tarea es decir que será fácil si son capaces de realizarla y difícil en caso contrario. Entre los cinco y seis años comienzan a darse cuenta de que hay condiciones objetivas que influyen en el grado de dificultad de las tareas escolares.

A partir de los siete años empiezan los alumnos a utilizar un criterio normativo basado en la comparación social. Es decir, la dificultad de una tarea esta en relación inversa con el número de compañeros que son capaces de realizarla. Por ejemplo, será difícil si son pocos los compañeros capaces de ejecutarla. A partir de esta concepción los alumnos hacen inferencias de su capacidad. Es hasta los seis años que los niños no ven ninguna diferencia entre habilidad, esfuerzo y resultados alcanzados. (García, 2008).

A partir de los nueve años comienza a ser concebida la inteligencia como capacidad que en mayor o menor medida es estable. El esfuerzo ya no es la única causa de los resultados. Al centrarse más la motivación hacia propósitos de reconocimiento social, la motivación va perdiendo su valor e impulso intrínseco, para responder más a motivaciones extrínsecas. Por esta razón, en el caso de la ansiedad asociada a situaciones evaluativas va aumentando a medida que se avanza en los diferentes niveles educativos. (García, 2008).

Temor. La Real Academia Española (2001) lo define como un derivado del latín *timor*, que significa pasión del ánimo que lleva a un sujeto a tratar de escapar de aquello que

considera arriesgado, peligroso o dañino para su persona. El temor, por lo tanto, es una presunción, una sospecha o el recelo de un daño futuro. Por ejemplo: “Siento temor por lo que pueda pasarme”.

Temor se utiliza como sinónimo de miedo, la emoción angustiosa por un riesgo imaginario o real. Se trata de una sensación desagradable que surge por la aversión natural a las amenazas. Al tratarse de una emoción primaria, puede decirse que el temor forma parte del esquema adaptativo de los seres humanos y de los animales, ya que representa un mecanismo de supervivencia y de defensa. Gracias al temor, un individuo puede responder con rapidez ante una situación adversa.

En el lenguaje cotidiano, existe una hipotética escala que ubica al temor como una emoción más leve que el miedo, y a éste en un nivel inferior al terror. Un perro amenazante pero atado puede generar temor; un perro agresivo y suelto, miedo. Por último, una jauría de perros rabiosos y exaltados está en condiciones de causar terror. *Compromiso*. La Real Academia Española (2001) considera a este término del latín *compromissum* y hace referencia a una obligación contraída o a una palabra dada. Un compromiso es como una promesa o una declaración de principios. Compromiso significa el honor y la confianza en la palabra de una persona.

Por otra parte, el concepto de compromiso también hace referencia a una dificultad: “Estoy en medio de un compromiso”. El compromiso es además la delegación que se puede hacer sobre algo: dar la responsabilidad de que otros designen a alguien para un cargo. El término compromiso es utilizado para referirse a cualquier tipo de acuerdo en el cual las partes asumen unas obligaciones. Por lo tanto, un compromiso

puede interpretarse como un contrato no escrito. De esta forma, un compromiso es un sinónimo de acuerdo.

En el ámbito educativo el compromiso es posible observarlo cuando los alumnos se centran en las actividades escolares y muestran una actitud positiva y favorable hacia el aprendizaje. Un alumno se considera comprometido cuando se responsabiliza con la calidad de sus trabajos sin que otros se lo exijan, concluye sus actividades, las termina a tiempo y manifiesta un alto nivel de compromiso con el estudio. Investiga por su cuenta para ampliar sus aprendizajes incluso apoya a otros compartiendo sus saberes. Esta característica es común en los estudiantes sobresalientes y con talentos específicos.

La enseñanza del compromiso en los niños no es una tarea fácil de hacer. Sin embargo, es un rasgo de la personalidad de vital importancia que se debe formar y desarrollar desde la niñez. Asumir que el compromiso lo adquirirá con el tiempo el niño y que florecerá conforme este madura, es quizás un error de los padres en la crianza de sus hijos. Por ello, es necesario alimentar y educar a un hijo sobre este aspecto distintivo que forjará su personalidad y que seguramente lo llevará a alcanzar el éxito en cualquiera de las actividades a que se dedique.

En base a lo anterior, el instrumento aquí desarrollado para medir el estado emocional, busca conocer el nivel de las emociones que manifiestan los alumnos, para entonces tomar decisiones sobre el mundo natural y los cambios que la actividad humana produce en el ámbito del proceso de aprendizaje del estudiante.

2.4. Características de los alumnos de primero y segundo grado de primaria

Los niños que cursan primero y segundo grado de educación primaria, se encuentran entre las edades de seis y nueve años, durante este periodo la mayoría de los pequeños están culminando la etapa cognitiva que Piaget denominó preoperatoria, para pasar a la etapa o fase de las operaciones o etapa operatoria. Los niños van a comenzar a realizar operaciones más complejas y su pensamiento e inteligencia van a tener un mayor nivel de abstracción, en relación a la fase preoperatoria del desarrollo.

En suma, los alumnos de esta edad van a tener la capacidad de comprender e integrar mayores elementos de su realidad y sistematizarlos en grupos o conjuntos de ideas o conceptos. En relación a su vida social va a ser más amplia, ya que al ingresar a la escuela primaria no solamente su inteligencia se va a ver estimulada, sino que además, y como parte de la inteligencia también, sus habilidades sociales se verán estimuladas y fortalecidas.

Durante el periodo de las operaciones concretas descrita por Piaget, que ocupa aproximadamente desde los siete años de vida hasta los diez u once años, Shaffer (2000) refiere que “ los niños comienzan rápidamente a adquirir operaciones cognoscitivas y aplican nuevas e importantes habilidades cuando piensan sobre los objetos, situaciones y sucesos que han visto, escuchado o experimentado”...

El sujeto logrará emplear toda una serie de operaciones a saber: Clasificación, Seriación, Conservación del número, Mantenimiento del orden espacial, Mantenimiento del orden temporal, y avanzará notablemente en la comprensión de fenómenos externos y la causalidad. Se destacan dos habilidades que se desarrollan en este periodo: la

descentración y la reversibilidad de pensamiento. La primera se refiere a la capacidad de los niños de considerar múltiples aspectos de un estímulo, es lo contrario de centración y la segunda referente a la capacidad para revertir o negar una acción ejecutando mentalmente la acción opuesta. (Shaffer, 2000).

La etapa operatoria es una etapa ideal para fortalecer y estimular todas las inteligencias de los niños no solamente la inteligencia lógico matemática sino también la inteligencia social, emocional y la psicomotriz. Durante esta etapa los alumnos inician de manera formal el aprendizaje de la lectura y la escritura y acceden a procesos lógicos matemáticos más elaborados lo que les dará mayores herramientas para estimular su inteligencia y avanzar hacia niveles de desarrollo que lo prepararán para la siguiente etapa de operaciones formales entre los once o doce años aproximadamente. Etapa a la cual llegará cursando la educación primaria.

Capítulo 3. Metodología

3.1. Introducción

El presente estudio se realizó durante el periodo de agosto a octubre del 2011, mediante un diseño mixto que implicó inicialmente la realización de dos observaciones a grupos, cuyo registro se realizó a través de:

1) Rejillas de Observación, que se utilizó al visitar las aulas de los grupos participantes de primero y segundo grado. (Ver Apéndice C).

2) Entrevista semiestructurada a docente, que se aplicó a las docentes encargadas de los grupos de primero y segundo participantes en esta investigación, con el propósito de conocer su concepto de evaluación y la descripción de los elementos y las estrategias que utilizan para informar a sus alumnos cómo y a través de qué serán evaluados durante el ciclo escolar que cursan (ver Apéndice D).

3) Construcción y validación de un instrumento para medir emociones y sentimientos que se generan en los alumnos ante los exámenes y otras actividades escolares (ver Apéndice E). Este último, se aplicó a una muestra que se determinó A Conveniencia (Lohr, 2000), de 31 alumnos seleccionados aleatoriamente, 15 de primero y 16 de segundo grado, usando como población de referencia el listado de los alumnos correspondientes a los dos grupos adscritos a la Escuela Primaria “Nicolás Bravo”, ubicada en Xalapa, Veracruz.

Tanto la Rejilla de Observación como la Entrevista semiestructurada a docente aplicada a las docentes corresponden a una metodología Etnográfica. Se eligió este

procedimiento porque como explica Guber (2001), “es una concepción y práctica de conocimiento que busca comprender los fenómenos sociales desde la perspectiva de sus miembros, entendidos como actores, agentes o sujetos sociales”. El estudio se realizó para describir como los alumnos enfrentan sus procesos evaluativos. En tanto que

Balcázar, N.P., González, A.L.F.N., Gurrola, P.G.M., Moysén, C. A. (2005), expresan que “la práctica de la Etnografía permite descubrir el conocimiento cultural que poseen las personas en tanto que nativos (miembros de grupos o comunidades), así como las formas en las que el conocimiento cultural es utilizado en la interacción social”. Y Goetz, J.P. y Lecompte, M.D., (1988, p. 28) plantean que “la Etnografía es una mera descripción o reconstrucción analítica de escenarios”.

En consecuencia, la investigación inició con la exploración de los dos grupos, incluyendo los procesos comunes, como si fueran excepcionales y necesarios para dar credibilidad a su descripción.

Como refieren Goetz et al. (1988), la Etnografía enfocada a la educación toma un matiz específico, “el objeto de la Etnografía educativa es aportar valiosos datos descriptivos de los contextos, actividades y creencias de los participantes en los escenarios educativos. Habitualmente, dichos datos corresponden a los procesos educativos tal y como éstos ocurren naturalmente”.

Por lo anterior, los resultados de dichos procesos fueron examinados dentro del fenómeno global que implica la evaluación. Partiendo de lo explicado anteriormente se puede afirmar que la Etnografía se interesa por lo que la gente hace, cómo se comporta y cómo interactúa. Citando a Sáez (1993, p.281) “el etnógrafo se interesa no solo por lo que

aparece, sino por lo que hay detrás, es decir, por el punto de vista del sujeto y la perspectiva con que éste ve a los demás. Esto último es básicamente importante puesto que el interés de la presente investigación fue estudiar la evaluación desde la perspectiva del discente.

Respecto a la entrevista a docente que se aplicó como anteriormente se mencionó es semiestructurada. Sobre ello explica Mayan (2001), que la entrevista recolecta datos de los individuos participantes a través de un conjunto de preguntas abiertas formuladas en un orden específico. Se enfocó sobre una serie de preguntas que el investigador hizo a cada participante. Complementando con lo que refiere Giroux, S., Tremblay, G. (2004), en relación a la empatía elemento básico de toda entrevista" la actitud del entrevistador consiste en tratar de comprender al entrevistado poniéndose en su lugar, pero sin perder objetividad, ni neutralidad”.

Se propuso, como refiere Woods (1987, p.18 citado por Goetz et al. 1988), “describir sus creencias, valores, perspectivas, motivaciones y el modo en que todo eso se desarrolla, tratando de hacer todo desde dentro del grupo y desde dentro de las perspectivas de los miembros que lo componen”, donde lo importante son sus significados e interpretaciones. Además, conocer el concepto de evaluación que maneja el docente aterrizado en la práctica y su relación congruente con las estrategias evaluativas que marca la Reforma Integral de Educación Básica.

La construcción y validación de la escala para medir emociones y sentimientos, corresponde a una metodológica cuantitativa, para describir o concebir una reconstrucción interpretativa de la forma en que los alumnos de primero y segundo

grado, perciben y participan en sus primeras experiencias evaluativas, con mayor especificidad en lo que respecta a las emociones y sentimientos que manifiestan durante la presentación de exámenes. Además, cómo estas emociones influyen en su motivación para aprender.

¿Cómo medir las emociones? Para fines de este trabajo y en base a las definiciones de las emociones, se pretendió entender como las emociones motivación, temor, ansiedad y el compromiso, basados en evidencias (un tanto subjetivas), permiten al alumno mostrar o dar a conocer juicios, inferir y explicar emociones dentro del estudio del estado emocional. En la elaboración de los reactivos para evaluar el estado emocional se consideraron las investigaciones de Ortony, A., G.L. Clore y A. Collins (1996) y Ortiz-Nicolás (2008), donde cada una de las emociones se clasificó en primarias, secundarias y centrales.

3.2. Participantes

En la selección de la población participante se consideró como criterio elegir dos grupos y una escuela que tuviera características peculiares en desventaja, con la generalidad de grupos y escuelas que cuentan con recursos y que pertenecen a niveles socio-económicos medios o medios altos los cuales mantienen condiciones generalmente favorables para su educación y donde los maestros muestran mayor interés en incorporar estrategias educativas innovadoras.

En el estudio etnográfico participaron dos docentes correspondientes a las responsables de los grupos de alumnos que cursan primero y segundo grado de la Escuela primaria “Nicolás Bravo”. La escala resultante se aplicó en 31 alumnos como muestra a

conveniencia de la población conformada por 33 alumnos de primero con 15 niños y 18 niñas; y 31 alumnos del segundo grado con 14 niños y 17 niñas. Los alumnos fueron seleccionados de manera aleatoria de los dos grupos para la validación de la escala.

3.3. Instrumentos

La variedad y calidad de los instrumentos es amplia y diversa, seleccionar un instrumento depende de si la evaluación es objetiva o subjetiva, respecto a lo que se intenta medir y/o evaluar. Los instrumentos pueden ser orales o escritos. En los escritos se encuentran frecuentemente con preguntas abiertas cuando lo que se busca evaluar es difícil de definir, o preguntas cerradas con respuestas de verdadero o falso, tipo Likert u opciones múltiples. El diseño o forma de evaluar depende de las necesidades a cubrir con el instrumento elegido. Pero este se construye para indagar la situación de un individuo con respecto a un ámbito de conducta bien definido (Popham, 1990).

En relación a los otros instrumentos utilizados que se plantearon a partir del enfoque metodológico cualitativo, con el principio de permanecer donde se realiza la acción, para registrar toda la información que dé cuenta de los aspectos investigados. Se utilizó la observación participativa que de acuerdo con Giroux, S., Tremblay, G. (2004). “la observación participante se basa en el análisis cualitativo... la observación únicamente exige de los participantes el comportamiento más natural posible a pesar de la presencia de un observador que toma nota de sus actos”

Hernández, S.R., Fernández, C. C., Baptista, L. M.P., (2010, p.411) complementa que "la observación cualitativa no es una mera contemplación (sentarse a ver el mundo y

tomar notas); implica adentrarse en profundidad a situaciones sociales y mantener un papel activo, así como una reflexión permanente. Centrar la atención a los detalles, los sucesos, y los eventos e interacciones”. Sin embargo, debe considerarse a Ramírez (2009), quien refiere que la observación participante te permite "estar involucrado, evidenciando todo lo que está pasando pero puede tener la desventaja de perder la perspectiva de la investigación”.

El registro de la observación se realizó a través de notas de campo, utilizando los recursos disponibles, registros y fotografías. También se realizó el registro de las observaciones documentales, pruebas, expedientes y otros que utilizan las profesoras participantes en la investigación.

Como otros investigadores cualitativos, el investigador etnográfico elaboró relatos de narrativa descriptiva y datos visuales. El investigador se centro en las preguntas de investigación. Las notas de campo fueron recabadas y compiladas en el escenario, durante el tiempo del estudio. Para un investigador etnográfico las notas de campo proveen un registro de la vida, de la gente y de los eventos que son el punto central de la investigación. La captura de las experiencias para elaborar un relato narrativo acerca de lo que está pasando se obtuvo mediante los dos que se presentan en los Apéndices 3y 4.

Las notas de campo como lo menciona Mayan (2001, p 14), son relatos descriptivos en los que se registra objetivamente lo que está sucediendo en el escenario. La meta del investigador es capturar la experiencia vivida de los participantes y describir la comunidad de la cual son parte. . . ha de describir las reflexiones del investigador,

sentimientos, ideas, momentos de confusión, corazonadas e interpretaciones, etc., sobre lo que se observa.

Respecto a la construcción de un instrumento a partir del enfoque cuantitativo, para medir las emociones y sentimientos, es posible conceptualizar a la evaluación como un proceso sistemático, cambiante, y continuo, mediante el cual se verifican, en este caso, los niveles del estado emocional. Por ello, se recurrió a integrar en el instrumento una escala tipo Likert para registrar la aproximación de las emociones y sentimientos de los alumnos ante los exámenes.

Construcción de escalas de actitud tipo Likert

Las escalas tipo Likert son el método más utilizado en la medición de actitudes, por su sencillez y buenos resultados. El proceso para su construcción es relativamente sencillo así como para su aplicación y análisis. Lo que Likert hizo fue extender a la medición de actitudes lo que era normal en la medición de rasgos de personalidad... “la suma de una serie de respuestas a ítems que sitúa al sujeto en la variable medida; mientras más acuerdo, el sujeto tiene más del rasgo que se está midiendo” (Morales, Urosa, y Blanco, 2003).

Estas escalas Likert son una forma de medir ciertas características de los individuos, por ejemplo permite un acercamiento a la variabilidad afectiva de las personas respecto a cualquier objeto psicológico. Medir una actitud implica hacer un ordenamiento de todos los individuos según sean más o menos favorables a un cierto objeto, o, de manera más general, que presenten en mayor o menor grado una cierta tendencia. Existen múltiples métodos para el análisis de las actitudes, y de igual manera

existen diversas formas de concebirlas. Cabe mencionar que hay 4 tipos diferentes de escalas que miden el componente afectivo de la actitud, y son:

a) *Nominal*. Estas escalas consisten en la clasificación de algún objeto en dos o más categorías, por ejemplo: Si / No. En esta escala, el orden de las categorías no importa. De este modo, no es posible diferenciar a los individuos en base al grado en que poseen un atributo sólo permite saber si lo poseen o no.

b) *Ordinales*. Escalas que se basan en el orden de los objetos. Por ejemplo, si en una determinada pregunta hacemos contestar con las categorías: 1) Totalmente de acuerdo, 2) De acuerdo, 3) Indiferente o neutro, 4) En desacuerdos y, 5) Totalmente en desacuerdo. Tenemos ordenados a los individuos con base en estas categorías, pero no se sabe, cuál es la distancia que separa a un sujeto que ha contestado "de acuerdo", de otro que ha contestado "en desacuerdo". Se consigue ordenar, aunque no se disponga de una unidad de medida para saber las distancias que separan a los individuos.

c) *De intervalo*. Con esta escala se sabe la distancia, sobre la que se han construido los intervalos, pero no exactamente el principio métrico. Es posible suponer que los intervalos son iguales. Por ejemplo, las distancias de un metro son centímetros iguales unos a otros, y lo que no se lograría fijar sería un punto cero y estar seguros de que una puntuación dos es dos veces una puntuación uno.

d) *De razón*. Esta escala permite construir intervalos iguales, y se sitúa un punto cero de la escala. (Morales et al. 2003)

Elaboración de ítems

En este caso, para el diseño del instrumento, se elaboraron 80 ítems que posiblemente miden el estado emocional, aplicable en niños de entre seis y nueve años, tomando en cuenta la definición de cada una de las emociones (Mora et al. 2010). A la respuesta de cada ítem se le asignó una puntuación en un intervalo de 0 a 3. Cada respuesta afirmativa evalúa, como 0 Nunca y 3 Siempre para las emociones positivas y viceversa para las emociones negativas. Esto se hizo para hacer posible la evaluación por emoción.

Confiabilidad y validez de un instrumento de evaluación

Hay diversas formas de medir y evaluar algo siendo todas válidas siempre que cumplan con un grado de validez y confiabilidad, características esenciales que deben estar presentes en el proceso de registrar y analizar la información, ya que la confiabilidad y validez del instrumento utilizado conducen a garantizar mayor confianza en las conclusiones.

Tanto la validez como la confiabilidad son la base para que se describa de manera objetiva una realidad evaluada, que está inmersa en los resultados. Hay formas distintas de determinar la confiabilidad de un instrumento, como: la repetición de un test o prueba (test/retest), formas equivalentes, división por mitades y análisis de homogeneidad de ítems más conocido como Alfa de Cronbach.

Validación del instrumento

El instrumento quedó validado mediante tres filtros, el primero de ellos, se debe la elaboración de los ítems por la autora de esta investigación; en una segunda etapa se

depuró la lista de 80 a 25 ítems clasificándolos por emoción y sentimiento. Cuando el instrumento quedó listo, se procedió a la aplicación del mismo (ver Apéndice 5).

Finalmente, en una tercera etapa realizada por un experto, quien al saber de la evaluación de ítems elaborados, revisó que se cumpliera en cada ítem lo que se busca medir mediante su validación, después de haber sido aplicado, en una hoja de cálculo de Excel. Los 25 ítems que constituyen el instrumento final son medidos con respuestas en una escala ordinal, con codificación de 0 a 3, como se ilustra a continuación:

Puntuación			
0	1	2	3
Nunca	A veces	Casi siempre	Siempre

Los 25 ítems se encuentran agrupados en cuatro factores que son emociones y sentimientos que determinan el estado emocional. La evaluación consistió en calcular la suma de puntos de todos los ítems, y por cada emoción y sentimiento, quedando de la forma siguiente:

- Motivación. Sumar las puntuaciones de los ítems del 1 al 7 (7 ítems)
- Temor. Sumar las puntuaciones de los ítems del 8 al 12 (5 ítems)
- Compromiso. Sumar las puntuaciones de los ítems del 13 al 19 (7 ítems)
- Ansiedad. Sumar las puntuaciones de los ítems del 20 al 25 (6 ítems)

Y con la *interpretación* siguiente:

- A mayor puntuación, mayor presencia de un estado emocional estable, considerando los puntos de corte por emoción y total:

- Motivación. 0-12 Desmotivado, 13-17 Moderadamente motivado, 18-21 Motivado
- Temor. 0-8 Atemorizado, 9-11 Moderadamente atemorizado, 12-15 No atemorizado
- Compromiso. 0-12 No comprometido, 13-17 Moderadamente comprometido, 18-21 Comprometido
- Ansiedad. 0-9 Ansioso, 10-14 Moderadamente ansioso, 15-18 No ansioso

Para medir y evaluar algo, es necesario que se cumpla con la validez y confiabilidad, cualidades esenciales que deben estar presentes en el proceso de registrar y analizar la información, ya que la confiabilidad y validez del instrumento utilizado conduce a garantizar una mayor confianza sobre las conclusiones que se emitan. Tanto la validez como la confiabilidad son la base para que se describa de manera objetiva la realidad evaluada, la cual está inmersa en los resultados.

La validez y la confiabilidad para el presente trabajo, en particular para la escala propuesta que mide emociones y sentimiento, se abordó el enfoque cuantitativo; siendo éste el que explica la concepción de una evaluación centrada en un proceso continuo. Además, una evaluación debe cumplir con ciertas consideraciones al elaborar los ítems, por eso se aplicó la prueba formal del Alfa de Cronbach estimando así el índice de confiabilidad y por consiguiente determinando su validez (Cronbach, 1971).

3.4. Procedimientos

Antes de iniciar el procedimiento fue necesario tomar en cuenta algunas recomendaciones prácticas llevadas a cabo para el buen desarrollo de esta investigación,

como lo sugiere Ramírez (2009): a) Usar múltiples recursos de evidencia, b) Colectar información con variedad de recursos y métodos, c) Generar la estrategia de organización y documentación de datos, d) Mantener una cadena de evidencias.

Esto implicó elaborar un cuadro antes de iniciar la colección de los datos, teniendo siempre presentes las preguntas de investigación, que ayudaron a precisar la información a recabar: a) ¿Qué necesito saber?, b) ¿Por qué necesito saber esto?, c) ¿Qué tipo de datos van a contestar estas preguntas?, d) ¿Dónde puedo encontrar los datos?, e) ¿Quién me va a proporcionar esos datos?, f) Marcar una línea de tiempo viable para la colección de datos y su interpretación.

A continuación se presentan las diferentes fases en las que se describe el proceso de la recolección de datos. Se consideraron algunas recomendaciones importantes que permitieron no perder de vista los aspectos significativos a considerar durante la presente investigación.

Fase 1. Instrumentos seleccionados. Como ya se mencionó en apartados anteriores, para realizar el registro de datos se diseñaron y utilizaron los instrumentos siguientes: la observación participante, con sus respectivas notas de campo que incluye el registro documental, la entrevista aplicada a las docentes, y la escala desarrollada para medir emociones y sentimiento ante los exámenes. Estos instrumentos se eligieron en relación a los propósitos propuestos en el presente estudio y sobre todo para dar respuesta a la pregunta de investigación.

Fase 2. Organización para la aplicación de instrumentos. Se solicitaron las autorizaciones correspondientes con los oficios entregados a las autoridades educativas y

docentes participantes en la investigación. Se realizaron los procesos de observación en dos momentos evaluativos. La observación se llevó a cabo involucrándose el investigador en el grupo, participando dentro de las actividades como un miembro más, realizando los registros de observación al terminar la clase o evaluación.

Se elaboraron notas de campo, registrando lo más sobresaliente para después hacer una descripción de todo lo sucedido durante un periodo específico y rescatando la información que fuese de importancia para la investigación. Se recogieron los datos de los alumnos que conforman los grupos participantes de primero y segundo grado.

Fase 3. Aplicación de los instrumentos seleccionados. Para llevar a cabo la aplicación de las entrevistas a las docentes fue necesario darles a conocer el oficio de consentimiento así como el manejo discrecional que se hará a la información vertida. Se solicitó la firma de autorización correspondiente y se procedió a la aplicación de la entrevista, primero con la docente de primero y posteriormente con la docente de segundo grado. Las entrevistas se realizaron, cara a cara con las profesoras responsables de los grupos participantes, en un ambiente de confianza, el cuestionario, permitió que el entrevistado abordara el tema libremente, según sus ideas, conocimientos, sentimientos y experiencias relativas al tema de investigación.

Una vez concluida las entrevistas a docentes se llevó a cabo la revisión de documentos como expedientes, carpetas y otras evidencias que utilizan las profesoras de los grupos para evaluar a sus alumnos. En una sesión posterior se realizó la aplicación del Inventario de emociones de la Escala de Andrade de manera individual a los alumnos de primero y posteriormente a los alumnos de segundo grado.

Fase 4. Colectar datos y realizar la calificación. A partir de que los datos fueron recolectados, se continuó con los cálculos correspondientes a la escala. Dado que fueron 25 ítems medidos cada uno en una escala ordinal de 0 a 3, se sumaron las respuestas para el total de los 25 ítems y por cada subescala. De ésta forma se obtuvo un puntaje total que permitió determinar el estado emocional y un puntaje por cada subescala como ya se mencionó antes. Posteriormente, se clasificó cada cuestionario aplicado de acuerdo a los puntos de corte para el total y por emoción.

- Motivación. Sumar las puntuaciones de los ítems del 1-7 (7 ítems), con los rangos de puntos siguientes: 0-12 Desmotivado, 13-17 Moderadamente motivado, 18-21 Motivado
- Temor. Sumar las puntuaciones de los ítems del 8-12 (5 ítems), con los rangos de puntos siguientes: 0-8 Atemorizado, 9-11 Moderadamente atemorizado, doce-15 No atemorizado
- Compromiso. Sumar las puntuaciones de los ítems del 13 al 19 (7 ítems), con los rangos de puntos siguientes: cero-doce No comprometido, 13-17 Moderadamente comprometido, 18-21 Comprometido
- Ansiedad. Sumar las puntuaciones de los ítems del 20 al 25 (6 ítems), con los rangos de puntos siguientes: 0-9 Ansioso, 10-14 Moderadamente ansioso, 15-18 No ansioso

Para medir y evaluar algo, es necesario que se cumpla con la validez y confiabilidad, cualidades esenciales que deben estar presentes en el proceso de registrar y analizar la información, ya que la confiabilidad y validez del instrumento utilizado

conduce a garantizar una mayor confianza sobre las conclusiones que se emitan. Tanto la validez como la confiabilidad son la base para que se describa de manera objetiva la realidad evaluada, la cual está inmersa en los resultados.

La validez y la confiabilidad para el presente trabajo, en particular para la escala propuesta que mide emociones y sentimiento, se abordó el enfoque cuantitativo; siendo éste el que explica la concepción de una evaluación centrada en un proceso continuo. Además, una evaluación debe cumplir con ciertas consideraciones al elaborar los ítems, por eso se aplicó la prueba formal del Alfa de Cronbach estimando así el índice de confiabilidad y por consiguiente determinando su validez (Cronbach, 1971). Este coeficiente mide la confiabilidad a partir de la consistencia interna de los ítems, o grado en que los ítems de una escala se correlacionan entre sí. La fórmula que se aplicó a partir de las varianzas, es la siguiente:

$$\alpha = \left[\frac{k}{k-1} \right] \left[1 - \frac{\sum_{i=1}^k S_i^2}{S_t^2} \right]$$

Donde:

- S_i^2 es la varianza del ítem i ,
- S_t^2 es la varianza de los valores totales observados y
- k es el número de preguntas o ítems

El alfa de Cronbach varía entre 0 y 1 (0 es ausencia total de consistencia y 1 es consistencia perfecta). No existe un acuerdo sobre el valor de corte, sin embargo, una manera práctica de interpretar la magnitud de un coeficiente de confiabilidad puede ser de acuerdo a los rangos siguientes:

- De 0.81 a 1.00 Confiabilidad muy alta
- De 0.61 a 0.80 Confiabilidad alta
- De 0.41 a 0.60 Confiabilidad moderada
- De 0.21 a 0.40 Confiabilidad baja
- De 0.01 a 0.20 Confiabilidad muy baja

Otros autores consideran el valor de 0.7 en adelante como confiabilidad aceptable.

Con el propósito de obtener ítems confiables y válidos, se analizaron los reactivos mediante la prueba estadística de Alfa de Cronbach. Generalmente, un instrumento de medición es válido para utilizarse en otras poblaciones si mide lo que pretende medir (Cronbach, 1971).

3.5. Estrategias de Análisis de Datos

Las respuestas registradas, de acuerdo a lo que respondieron los alumnos, se capturaron en una base de datos diseñada en Excel. Donde cada renglón corresponde a cada alumno y cada columna corresponde a cada ítem del instrumento. Posteriormente, se exportó al software estadístico Statistica Versión 4 para su procesamiento estadístico (Milton y Toscos, 2001) que consistió en lo siguiente:

- a) El análisis de la confiabilidad del instrumento final para medir el estado emocional en educación primaria mediante el cálculo del Alfa de Cronbach, se realizó en la hoja de cálculo Excel con la fórmula que ya se incluyó en el apartado anterior. Aunque existen diferentes paquetes estadísticos para analizar ítems como el SPSS (Statistical

Program Software), se optó por Excel debido a que se realizan los cálculos del procedimiento como si se hicieran manualmente.

- b) A partir de contar con la base de datos, se realizó un análisis exploratorio obteniendo frecuencias y porcentajes del estado emocional generales y comparativos por las características de los alumnos como sexo, edad, tipo de alumno y grado. Gráficos de pastel comparativos del tipo de alumno por sexo y edad. Así como, estado emocional general y comparativo por grupo. Diagrama de cajas y alambres comparativo y múltiple para comparar la puntuación de la escala y subescalas por grado. Gráfico de correlación y gráfico de escalera para visualizar la asociación entre pares de variables: subescalas (emociones y sentimiento) y aprovechamiento escolar.
- c) Finalmente, se realizó un análisis inferencial aplicando las pruebas siguientes:
 1. Prueba no paramétrica de Kruskal-Wallis para probar la escala y subescalas por grado. Esta prueba es equivalente al método ANOVA (Analysis of Variance) con la prueba F. Es decir, sirve para contrastar la hipótesis de que k muestras cuantitativas han sido obtenidas de la misma población. La única exigencia versa sobre la aleatoriedad en la extracción de las muestras, no haciendo referencia a ninguna de las otras condiciones adicionales de homocedasticidad y normalidad necesarias para la aplicación de la prueba paramétrica ANOVA. En resumen, es apropiada para muestras pequeñas y sobre todo que no asume normalidad en los datos. (Pria, 2001)
 2. Prueba Chi-cuadrada para comparar la frecuencia del estado emocional por grado. Este estadístico se utilizó como prueba de Independencia, la cual

consiste en comprobar si dos características cualitativas están relacionadas entre sí (en este caso: ¿el estado emocional está relacionado con el grado escolar de los alumnos?). Este tipo de contrastes se aplica cuando deseamos comparar una variable en dos situaciones o poblaciones diferentes, es decir, el interés aquí fue estudiar si existen diferencias en los dos grados respecto al estado emocional. (Pria, 2001)

3. Prueba del Coeficiente de correlación de rangos de Spearman (Rho de Spearman) para probar la asociación entre la puntuación del estado emocional y el aprovechamiento escolar. Este coeficiente es una medida de asociación lineal que utiliza los rangos, números de orden, de cada grupo de sujetos y compara dichos rangos. (Santander, M. A. J., Ruiz V. R. 2004).

Capítulo 4. Análisis de Resultados

La palabra “análisis proviene del griego *análysis*, que significa descomposición, por lo tanto esta sección se destina a examinar con mayor detalle los datos obtenidos en el trabajo que se presenta” (Giroux y Tremblay, 2004). De acuerdo a Giroux y Tremblay, (2004, p. 249) "la sección de resultados, tiene la función única y exclusiva de presentar, no todos los datos, sino lo esencial de los resultados, lo más significativo. Es decir, los datos que están en relación directa con los objetivos o la hipótesis de investigación..."

Para facilitar la comprensión de la información de resultados, algunos se presentan a través de tablas y figuras que contienen información relevante de la investigación realizada. Una representación visual que ayuda al lector a relacionar los datos obtenidos e interpretarlos

4.1. Elementos y estrategias que utilizan los docentes

El personal directivo y docente del plantel recibió la capacitación correspondiente para la implementación de la Reforma a partir del ciclo escolar 2009- 2010 y 2010-2011 respecto al nuevo Plan de Estudios. El personal ha dedicado sus trayectos formativos de estos últimos dos ciclos escolares al estudio del Plan de Estudios 2009, así como de los programas por grado y asignatura. A partir de este ciclo escolar se han llevado a cabo reuniones colegiadas para apropiarse de los contenidos del nuevo Plan 2011, han realizando un comparativo de éste con el Plan de estudios 2009, con el que inició la

Reforma Integral de la Educación Básica para destacar sus innovaciones y planear las estrategias pertinentes para su aplicación.

Las docentes de los grupos de primero y segundo se encuentran implementando las propuestas metodológicas planteadas en el Plan de Estudios 2009, siendo aún novedosas para ellas respecto al enfoque por competencias, en el trabajo que ello implica pero aún más les genera un gran reto la evaluación desde ese enfoque, debido a que dicho enfoque es reciente en el nivel de primaria. El director del plantel coordina las reuniones colegiadas para su estudio y gestiona su implementación para avanzar en los cambios que presenta el nuevo Plan de Estudios 2011, el cual inicia su aplicación a partir del presente ciclo escolar.

Cabe mencionar que durante las observaciones realizadas a los grupos que participan en esta investigación se constata que las prácticas educativas en los dos grupos son diferentes, desde la planeación hasta la realización de las actividades de clase. La docente de primer grado es más expositiva, continuamente está llamando la atención a las indicaciones dadas, realiza las actividades en el pizarrón y los alumnos las ejecutan. Explica, da ejemplos desde el pizarrón y los alumnos deben seguirla ejecutando las actividades en sus cuadernos de trabajo.

Algunos alumnos de este grupo, que no traen los útiles correspondientes como: las guías de trabajo, los cuadernos correspondientes a cada asignatura, los colores, tijeras y demás, se quedan observando el trabajo de sus compañeros, distrayéndose e incluso llamando la atención de los demás.

Durante el desarrollo de la clase la docente de primero hace un alto e indica que aquel alumno que se levante de su lugar y no ponga atención se quedará sin recreo, inmediatamente los alumnos se sientan y continúa la clase. Las actividades tienen un inicio, un desarrollo y un cierre en el cual la docente realiza un repaso general de las actividades realizadas con la participación de los alumnos y revisa cada trabajo marcando con una palomita si el ejercicio fue realizado correctamente.

Al concluir las actividades señala y comenta en voz alta los requerimientos de una tarea bien realizada y los motiva para que todos los alumnos pongan atención, confirma que todo lo visto deberán trabajarlo o repasarlo en casa y al concluir la mañana de trabajo se dirige a los padres de familia para ratificar su compromiso en el apoyo en casa.

La docente de primero se observa preocupada por los alumnos que no cuentan con apoyo en casa, los considera alumnos en situación de riesgo para los que implementa charlas con los padres y en casos específicos cita a los padres para comentar de manera particular el caso. Expresa que es un grupo difícil por los pocos conocimientos que traen los alumnos desde el jardín de niños. Este comentario lo hace en relación a las asignaturas de español y matemáticas.

La docente de primero implementa estrategias para que los alumnos copien en el pizarrón, fomenta la autonomía y es firme en el respeto a las reglas de grupo. Agrega que cuando iniciaron clases los alumnos no sabían que eran las reglas, al implementarlas de manera conjunta ha visto progresos para su aplicación y beneficio en el buen desarrollo de la clase.

En general este grupo se observa disciplinado, acata las indicaciones dadas por la docente y realizan las actividades con un nivel aceptable de desempeño. Se observan diferentes ritmos para el aprendizaje en los alumnos lo que ocasiona que algunos terminen antes que otros y se distraigan jugando o platicando con quienes aún no finalizan la tarea.

La docente aplica exámenes ya diseñados de la marca EDUCA o LAINITAS mismos que compra en los establecimientos correspondientes. No aplica los que diseña el sector educativo por considerarlos desfasados respecto a los aprendizajes esperados, además de comentar que no corresponden al nivel de desempeño de sus alumnos.

En cambio la docente de segundo grado propicia actividades en clase que incluye trabajo por agrupamientos, en binas, tríos, o equipos. Esto le permite distribuir las actividades y dar indicaciones generales para que el grupo trabaje de manera más autónoma. Los alumnos realizan las actividades del programa de lectura de manera autónoma.

El grupo es heterogéneo, con ritmos diferentes para el aprendizaje que se complementan al realizar proyectos en equipo. La docente funge más como facilitadora del aprendizaje, puede apoyar directamente a los alumnos que no comprendieron la tarea, los anima a participar en clase o bien puede monitorear el trabajo del grupo.

La docente de segundo grado propone actividades a los alumnos y de ellas retoma algunas para considerarlas en la evaluación. Lleva un registro preciso de las tareas significativas y de los aprendizajes esperados de acuerdo a los planes y programas del grado. La docente refiere que tampoco utiliza los exámenes que diseña el sector

educativo considera que están diseñados en un lenguaje diferente a las características de sus alumnos, por ello decide diseñar sus exámenes y considerar otros elementos para asignar una calificación a sus alumnos.

Respecto a la conceptualización que tienen las docentes en relación a la evaluación, las dos coinciden en que es un proceso para identificar los avances de sus alumnos, La docente de primero lo describe como “un proceso del desarrollo del aprendizaje del niño, en el cual se hace necesario globalizar dicho proceso, si no es así se obtiene un resultado fragmentado. Ahora nos centramos más en los procesos aunque no dejamos de medir el grado de aprovechamiento que el alumno va logrando”.

Por su parte la docente de segundo grado maneja a la evaluación “Como un proceso para identificar las características, los momentos de aprendizaje de los alumnos, con propósitos de retroalimentación más que de medición. Es permanente a lo largo del proceso de aprendizaje”. Como se puede apreciar las dos comprenden la importancia de no fragmentar los resultados y reconocen que la evaluación es permanente cuyo principal propósito es la retroalimentación hacia el aprovechamiento escolar más que solo significar un número como calificación.

Consideran varios elementos para integrar la evaluación entre los que destacan:

- a) Los conocimientos previos vertidos durante la participación en clase
- b) Evidencias o productos de trabajo
- c) Tareas escolares
- d) Trabajo en aula
- e) La participación de los alumnos en clase

- f) Examen escrito que aporta una parte de los conocimientos aprendidos
- g) La observación con registros que se suman a la calificación bimestral
- h) Trabajo escolar y extraescolar con registro.

Estos elementos resultan ser significativos y en concordancia con los elementos que marca la nueva reforma educativa. En la Tabla 1, se aprecia un comparativo entre los elementos que utilizan las docentes para evaluar a sus alumnos con lo que sugiere la RIEB.

Tabla 1
Comparativo entre los elementos para evaluar que utilizan las docentes y los que marca la RIEB. Fuente Directa: Andrade (2011).

Elementos que sugiere la RIEB	Elementos que utiliza la docente de primer grado	Elementos que utiliza la docente de segundo grado
<ul style="list-style-type: none"> • Rúbrica o matriz de verificación. • Listas de cotejo o control. • Registro anecdótico o anecdotario. • Observación directa. • Producciones escritas y gráficas. • Proyectos colectivos de búsqueda de información, identificación de problemáticas y formulación de alternativas de solución. • Esquemas y mapas conceptuales. • Registros y cuadros de actitudes observadas en los estudiantes en actividades 	<ul style="list-style-type: none"> • Conocimientos previos • Evidencias de trabajos en aula • Participación en clase • Tareas escolares • Examen escrito 	<ul style="list-style-type: none"> • La observación con registro escrito que se suman a la calificación final • Trabajos escolares • Trabajos extraescolares con registro • Participación en clase • Examen escrito

colectivas. <ul style="list-style-type: none"> • Portafolios y carpetas de los trabajos. • Pruebas escritas u orales. 		
--	--	--

Respecto a cómo les hacen saber a los alumnos que serán evaluados, la docente de primero realiza como estrategia una reunión con los padres de familia a quienes les explica de manera detallada su forma de evaluar y lo que espera que hagan los padres de familia para apoyar a sus hijos. A los alumnos ya en clase les explica lo que tomará en cuenta para asignarles sus calificaciones.

En cambio la docente de segundo grado explica directamente a sus alumnos de manera verbal y concreta los aspectos que tomará en cuenta para evaluarlos, mostrando sus registros a manera de ejemplo, mismos que utiliza para ir anotando los aspectos que se evaluarán. Las dos docentes propician la participación de los alumnos y los motivan para que realicen sus trabajos. Favorecen la reflexión sobre la participación asertiva en clase.

Se destaca que durante la entrevista la docente de segundo grado muestra mayor confianza y seguridad al referirse a la evaluación, se siente confiada en la respuesta de sus alumnos, les sede más responsabilidad a ellos que a sus padres. Mientras que la docente de primero se muestra preocupada y hace comentarios en relación a que los padres no comprenden este nuevo enfoque de evaluación, enfatizan más la concepción que aún prevalece en ellos en relación a la evaluación en términos de medición.

En cuanto al enfoque formativo la docente de segundo grado, manifiesta que lo prefiere y favorece expresa que “La evaluación formativa respeta los procesos de aprendizaje del alumno, es un instrumento para reconsiderar la evaluación y atiende a las individualidades”. Por su parte la docente de primero dice “prefiero el trabajo individual, logro obtener mayor realidad de lo que se está aprendiendo durante la clase. En los exámenes también, aunque hay predisposición por parte de los padres cuando hay examen escrito y esto lógicamente influye en los alumnos”.

En cuanto a las emociones que demuestran los alumnos durante las actividades de evaluación, la docente de primero comenta que la mayoría de sus alumnos se muestran tranquilos, uno que otro temeroso por influencia de sus padres que seguramente los amenazan, tiene algunos alumnos que lloran con facilidad, esto lo atribuye a sus dificultades para adaptarse a la primaria.

En contraste con la docente de segundo año que comenta que en los últimos años ya no se notan nerviosos antes sí incluso se mostraban desinteresados. Explica que la conceptualización del docente en relación a los exámenes influye en el proceso evaluativo. Coincide con la docente de primer grado en que el factor estresante lo generan los padres de familia, prevalece en ellos la idea de que la calificación que obtengan en el examen es definitiva, aún sabiendo que la calificación es la suma de varios factores. Incluso presionan al docente para que avise cuando aplicará exámenes solicitando anticipadamente los temarios.

Referente a la ansiedad que demuestran sus alumnos ante las actividades evaluativas y su relación con la motivación para aprender aseveran que la ansiedad si

afecta tanto en el interés para aprender como en los resultados y ello causa frustración afectando su desempeño cotidiano. Comentan que los alumnos de primero aún no tienen clara conciencia de los periodos de evaluación bimestral, suelen confundirse e interpretan actividades cotidianas con evaluación.

La profesora de segundo grado aporta comentando que en su experiencia de años anteriores con grupos de segundo y tercer ciclo, percibe que los alumnos en la prueba ENLACE se desprecupan, no se esfuerzan por contestar correctamente, los alumnos saben que la calificación no se registrará en la boleta y dicen que sus papás les comentan que esa prueba es para evaluar a los docentes, por tanto ni los padres los presionan a esforzarse por contestar mejor esas pruebas. En cambio, en los exámenes de las Olimpiadas del conocimiento si se esfuerzan y aunque son muy estresantes y se ponen muy nerviosos, saben que la calificación impactará a nivel grupal.

4.2. Estado emocional de los alumnos

En la Tabla 2, se observa el análisis de confiabilidad del Alfa de Cronbach, donde se registran las siguientes puntuaciones, siendo la más alta, la que registra el segundo grado, que es de 0.80, seguida de la general de 0.70 y la de primer grado que es de 0.59, siendo la más baja.

Tabla 2

Análisis de Confiabilidad de la escala propuesta

	1°	2°	Total
Punto de corte propuesto	0-33 Inestable	0-33 Inestable	
Estado emocional	34-63 Moderadamente estable	34-63 Moderadamente estable	

	64-75 Estable	64-75 Estable	
Porcentaje de alumnos arriba del punto de corte	1 (14.3%)	6 (85.7%)	7
Confiabilidad (Cronbach)	Alfa = 0.59	Alfa = 0.80	Alfa = 0.70

Respecto a la confiabilidad por subescala, la Tabla 3, muestra que la confiabilidad más alta corresponde a Compromiso, seguida de Ansiedad, Temor y Motivación.

Tabla 3

Análisis de Confiabilidad de las Subescalas de la escala propuesta

Emociones	Motivación	Temor	Compromiso	Ansiedad
Punto de corte	0-12 Desmotivado 13-17 Moderadamente motivado 18-21 Motivado	0-8 Atemorizado 9-11 Moderadamente atemorizado 12-15 No atemorizado	0-12 No comprometido 13-17 Moderadamente comprometido 18-21 Comprometido	0-9 Ansioso 10-14 Moderadamente ansioso 15-18 No ansioso
Confiabilidad (Cronbach)	Alfa = 0.44	Alfa = 0.51	Alfa = 0.59	Alfa = 0.58

Considerando los resultados hasta ahora expuestos, es importante reflexionar si la pregunta de investigación referente a: ¿Cuál es el estado emocional que manifiestan los alumnos del primero y segundo grado de educación primaria al enfrentarse a los exámenes, cómo ese estado emocional incide en su aprovechamiento escolar, y cuáles

son los elementos que utiliza el docente para evaluar?, y las preguntas subordinadas relativas a ¿Qué estrategias utiliza el docente para informar al alumno cómo y a través de qué será evaluado?

¿Cuál es el estado emocional que manifiestan los alumnos al responder los exámenes?

¿Cómo esas emociones se relacionan con su aprovechamiento escolar?

Respecto a las estrategias y a los elementos que las docentes utilizan para evaluar a sus alumnos, estas preguntas se responde con los resultados expresados en párrafos anteriores y recabados a través de los instrumentos aplicados, en la información que se vierte tanto en las observaciones realizadas a los grupos de primero y segundo grado, como en las entrevistas aplicadas a las docentes participantes.

En relación específica a las emociones y sentimientos que manifiestan los alumnos ante los exámenes, se da respuesta a través de los resultados obtenidos en la aplicación de la Escala de Andrade para Medir Emociones y Sentimiento (EAMES), mismos que se especifican a continuación.

En la Figura 3 se compara el estado emocional y las subescalas que se tratan de medir en puntaje, en la cual se aprecia en orden, que la subescala motivación difiere por un alumno de 1° con desmotivación ($p < 0.05$); la subescala temor difiere al registrar dos alumnos de 1° con estados atemorizados ($p < 0.05$); la subescala compromiso también difiere por grupo, pues se registraron más alumnos con compromiso en 2° ($p < 0.05$); mientras que la subescala ansiedad es similar en ambos grupos ($p > 0.05$). Así como el puntaje del estado emocional total es similar por grupo ($p > 0.05$).

Escala y subescalas por grado

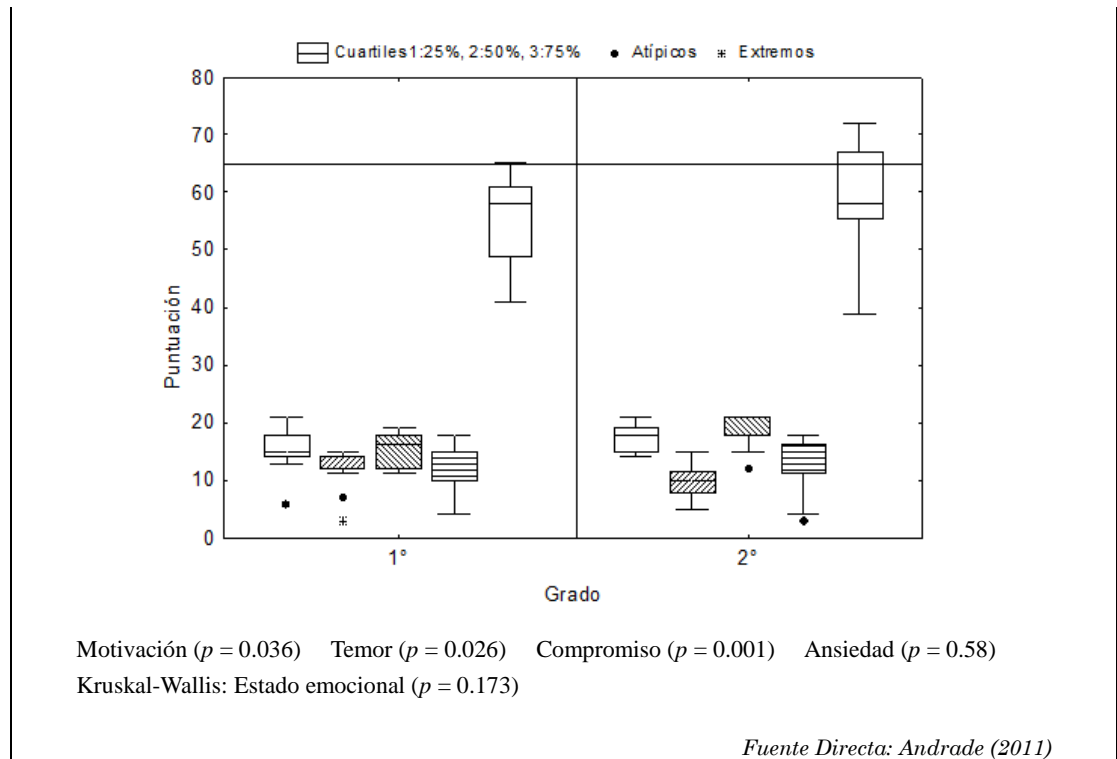


Figura 3. Puntuación de la escala y subescalas por grado.

La Figura 4 contiene la distribución de alumnos agrupados en los rangos determinados para esta escala que mide emociones y sentimientos, es así como se despliega que menos de la tercera parte de los alumnos presentó un estado emocional estable (23%), es decir puntajes menores de 64.

Al comparar por grupo, el estado emocional difiere ($p < 0.05$), se aprecia que el grupo de 1° presenta más alumnos con estado emocional moderadamente estable (93%), y sólo un estudiante emocionalmente estable; en comparación con menos estudiantes de 2° con estado emocional moderadamente estable (63%), y 6 alumnos que representan un 37% con estado emocional estable.

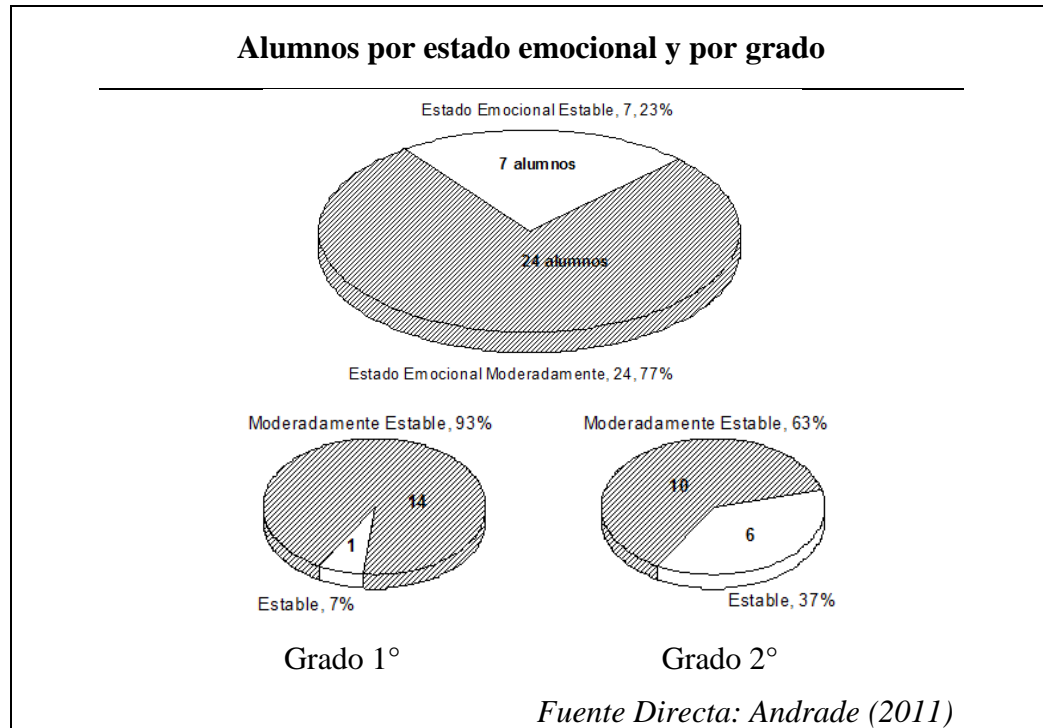


Figura 4. Distribución de alumnos por estado emocional y por grado.

Mientras que en la Tabla 4 se observa que al comparar por características de los alumnos, el estado emocional es similar tanto por sexo como por edad y por tipo de alumno, dado un valor $p > 0.05$ para la Chi-cuadrada. Es decir, el estado emocional no depende de la edad, tampoco del tipo de alumno y es igual tanto en niñas como niños.

Tabla 4

Estado emocional comparado por sexo, edad y tipo de los alumno

Características demográficas	1°			2°			Total
	Inestable	Moderadamente Estable	Estable	Inestable	Moderadamente Estable	Estable	
Sexo	$p=0.533$						$p=0.123$

Femenino		7	1		5	4	17
Masculino		7	0		5	2	14
Edad		$p=0.333$			$p=0.515$		
6		10	1		0	2	13
7		4	0		9	4	17
449					1	0	1
Tipo de alumno		$p=0.605$					
Regular		11	1		10	6	28
Repetidor		3	0				3
Total		14	1		10	6	

En este estudio no se incluyeron otras características de los alumnos en la muestra, como tipo de familia a la que pertenecen, número de hermanos, entre otros factores que si pudieran afectar el estado emocional.

4.3. Descripción de la muestra

La Tabla 5 despliega la distribución de los alumnos por sexo, edad y tipo de alumno, donde se aprecia que más de la mitad de los alumnos en la en la muestra bajo estudio son niñas (55%); así también más de la mitad tienen una edad de 7 años (55%); y muy pocos son repetidores (10%).

Tabla 5

Características demográficas de los alumnos

Características demográficas	1°		2°		Total	
	#	%	#	%	#	%
Sexo						
Femenino	8	53.3	9	56.3	17	54.8
Masculino	7	46.7	7	43.8	14	45.2
Edad						
6	11	73.3	2	12.5	13	41.9
7	4	26.7	13	81.3	17	54.8
9	0	0	1	6.3	1	3.2
Tipo de alumno						
Regular	12	80.0	16	100.0	28	90.3
Repetidor	3	20.0	0	0	3	9.7

Se observa que la distribución de alumnos por grupo es similar, es decir hay tantas niñas en primer grado como en segundo. Respecto a la edad es lógico que difieran por edad, observándose que el 73% de primero tienen 6 años, y de segundo el 81% tienen 7 años, identificándose sólo un alumno con 9 años en segundo grado. También se aprecia que los repetidores corresponden al grupo de primero.

La Figura 5 despliega que el 42% (13 alumnos) en la muestra de estudio tienen una calificación de 8 como aprovechamiento escolar, 26% (8 alumnos) tienen 9, sólo un alumno tiene 10 y 6 alumnos tienen 6 y 7 de calificación.

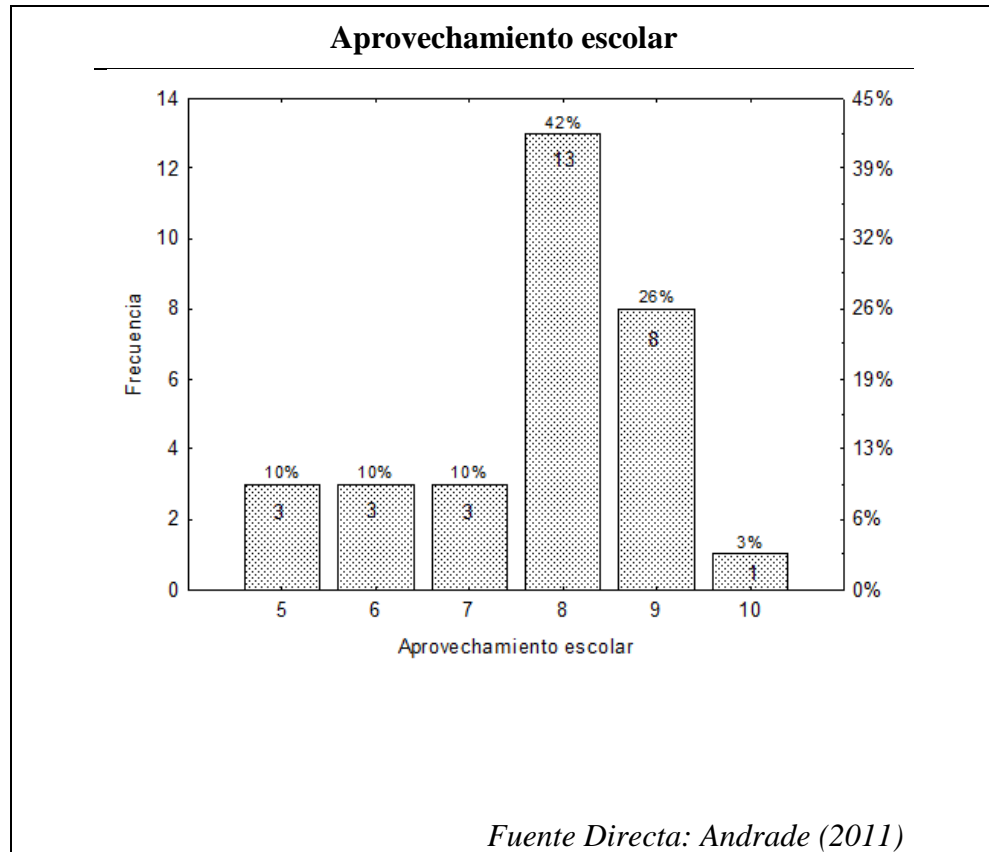


Figura 5. Aprovechamiento escolar general.

En la Figura 6 destaca que el 33% (5 alumnos) en el 1° tienen una calificación de 8 como aprovechamiento escolar; mientras que en el 2° el 50% tienen una calificación de 8.

Aprovechamiento escolar

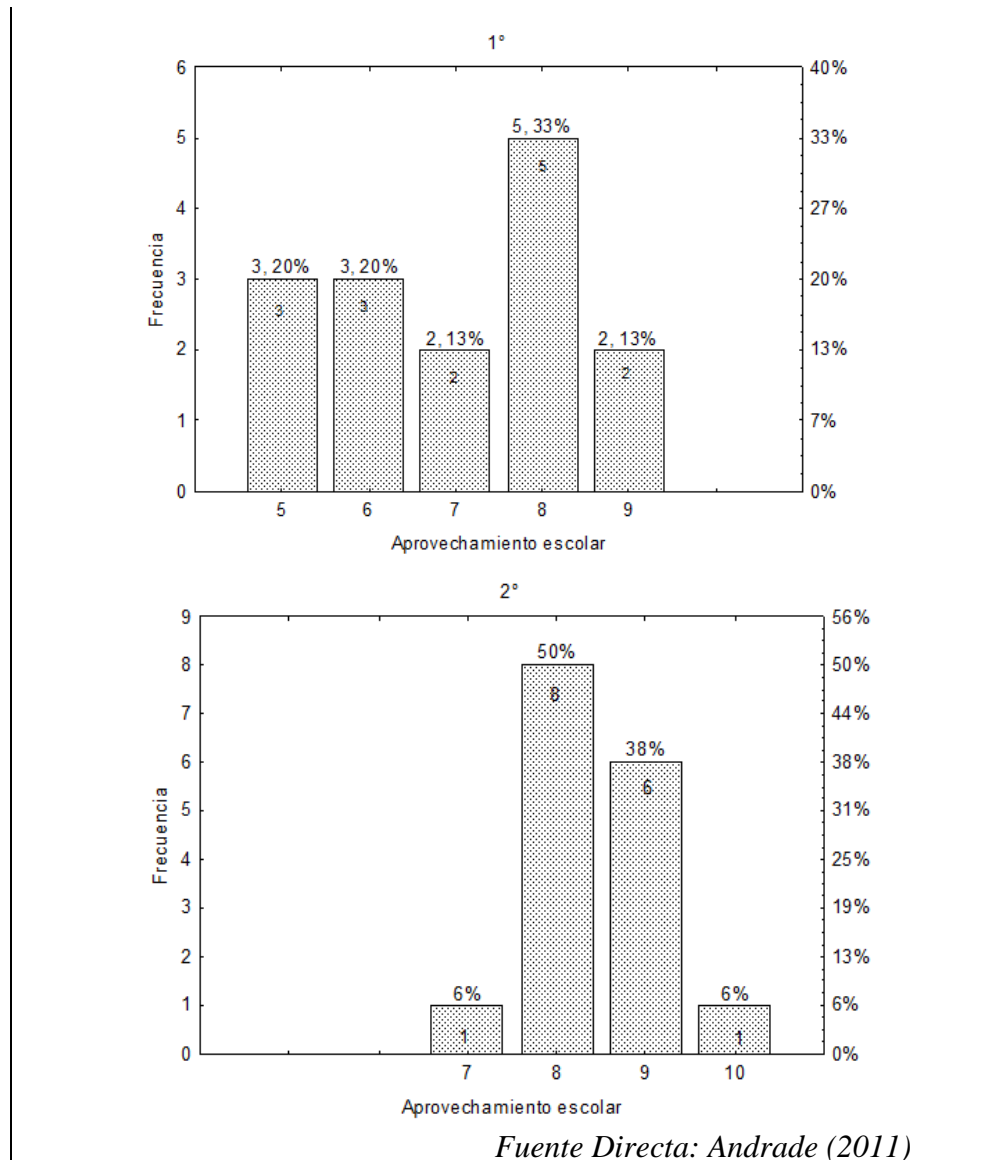


Figura 6. Aprovechamiento escolar por grado.

Explorando sobre los alumnos repetidores para describirlos e identificar alguna característica asociada a ser regular o repetidor, se observa en la Figura 7, que dos son niñas y uno es niño con edad uno de 6 años y dos con edad de 7 años, recordando que los tres son de primer grado.

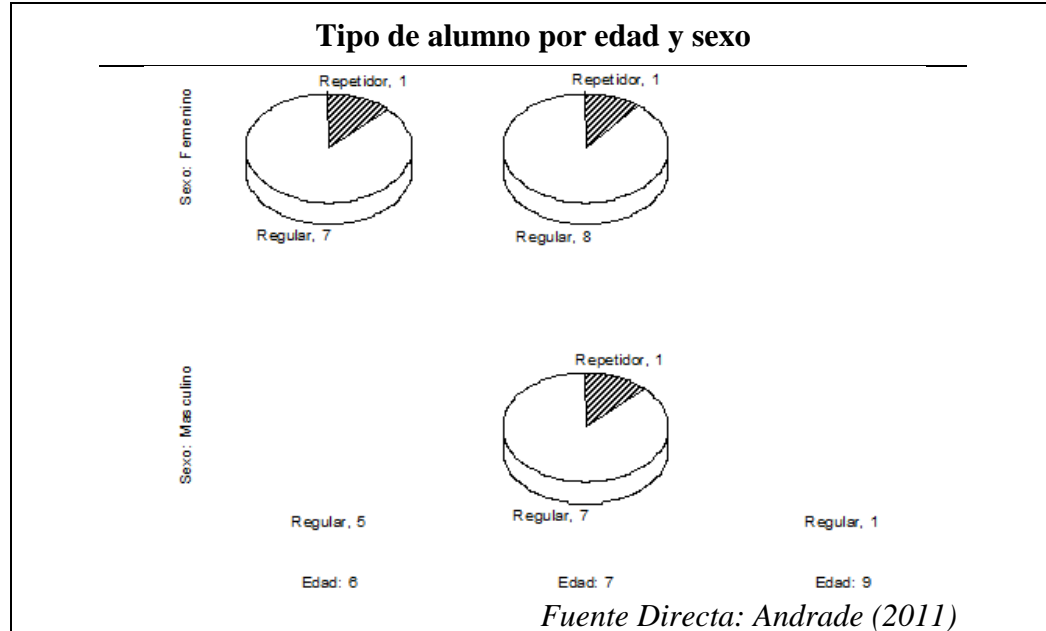


Figura 7. Tipo de alumno por edad y sexo.

Este resultado, motiva que deben considerarse otros factores para explorar tanto el índice de reprobación como las causas frecuentes que provoca que los alumnos reprobren.

4.4. Relación del estado emocional con el aprendizaje

La Figura 8 despliega que el aprovechamiento no es afectado por el estado emocional, dada una $r=0.04$ de Spearman no significativa ($p > 0.05$). También se aprecia que de los alumnos aprobados no se registraron con estado emocional inestable, 21 alumnos con estado moderadamente emocional y 7 alumnos con estado emocional

estable. De los alumnos repetidores se observa que los tres tuvieron un puntaje que cae en el rango moderadamente estable.

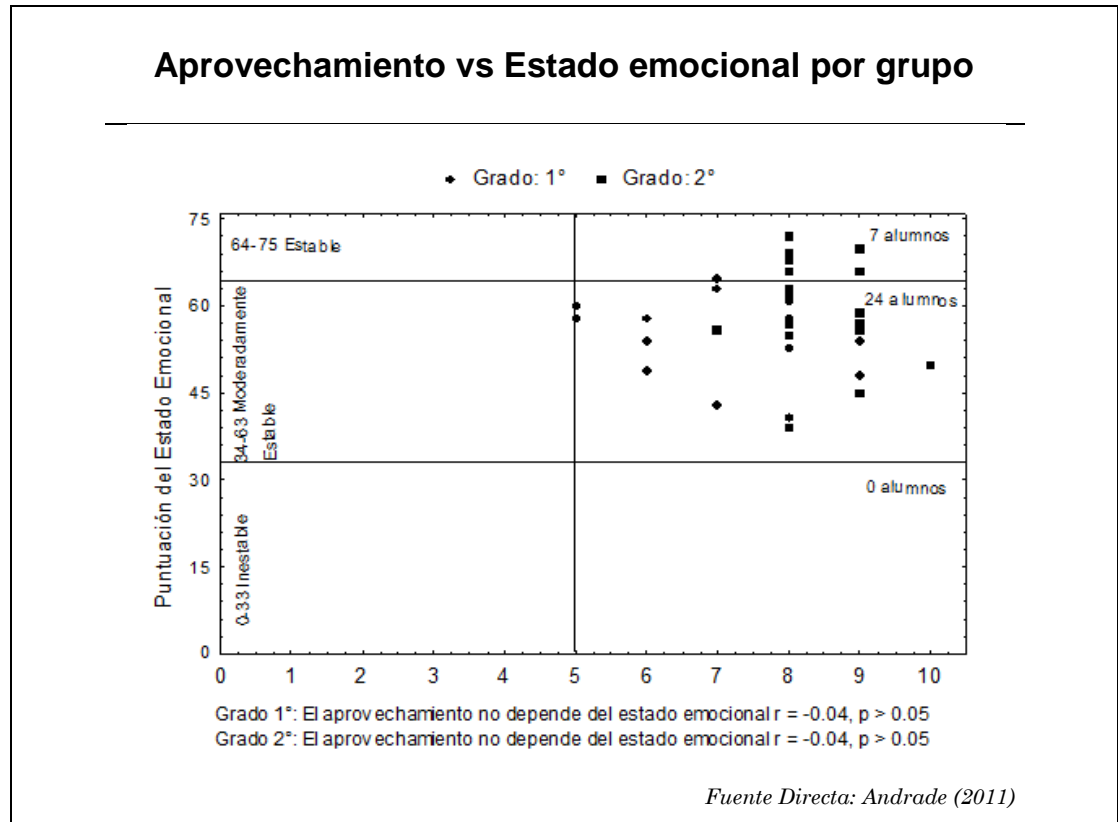


Figura 8. Aprovechamiento escolar vs Estado emocional.

La Figura 9 despliega que el compromiso y la motivación están asociados, dada una $r = 0.61$ de Spearman significativa ($p < 0.05$). Por ello, es posible decir que a mayor motivación mayor compromiso, bien se sabe que un estudiante que tiene motivación proyecta mejores resultados dado un compromiso consigo mismo.

En el mismo gráfico, también se aprecia que hay asociación entre la ansiedad y el temor, dada una $r = 0.36$ de Spearman estadísticamente significativa ($p < 0.05$). Por ello, es posible decir que a mayor temor mayor ansiedad se presenta en los alumnos.

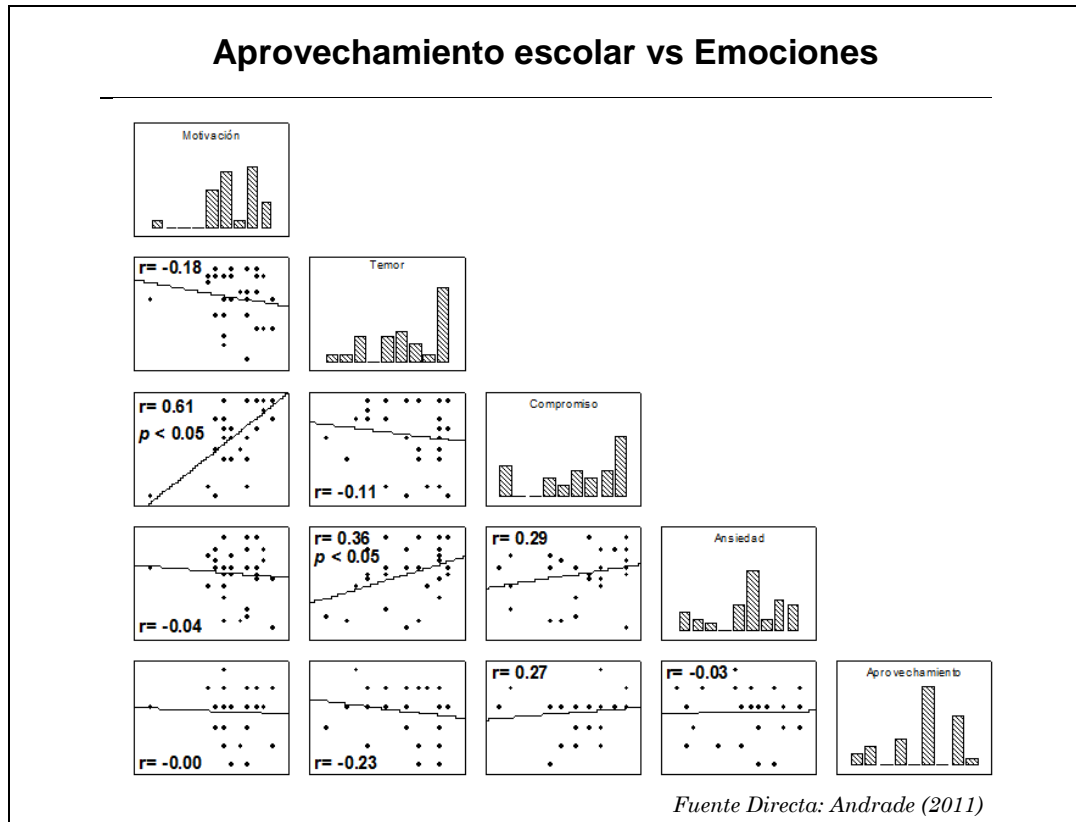


Figura 9. Aprovechamiento escolar vs Emociones y sentimiento.

La Tabla 6 despliega que los tres alumnos reprobados son los que están moderadamente motivados, dos no están atemorizados y uno está atemorizado

moderadamente; dos están comprometidos moderadamente y uno está comprometido; y dos no están ansiosos y otro está moderadamente ansioso.

Tabla 6

Subescalas del estado emocional por aprovechamiento escolar

Subescalas del estado emocional	Reprobado		Aprobado		Total	
	#	%	#	%	#	%
Motivación						
Desmotivado	0	0	1	3.4	1	3.2
Motivado moderadamente	3	100	20	69.0	22	71.0
Motivado	0	0	8	27.6	8	25.8
Temor						
No atemorizado	2	67.0	12	41.4	13	41.9
Atemorizado moderadamente	1	33.0	11	37.9	12	38.7
Atemorizado	0	0.0	6	20.7	6	19.4
Compromiso						
No comprometido	0	0	5	17.2	5	16.1
Comprometido Moderadamente	2	67.0	10	34.5	12	38.7
Comprometido	1	33.0	14	48.3	14	45.2
Ansiedad						
No ansioso	2	67.0	8	27.6	9	29.0
Ansioso Moderadamente	1	33.0	15	51.7	16	51.6
Ansioso	0	0	6	20.7	6	19.4

En la misma Tabla 6 de forma general se observa que respecto a los alumnos aprobados, el 70% de ellos está motivados moderadamente, sólo una cuarta parte están motivados y sólo un alumno se registró como desmotivado; el 41% no están atemorizados, más de una tercera parte están atemorizados moderadamente y sólo un 21% está atemorizado; casi la mitad están comprometidos, mas de una tercera parte están comprometidos moderadamente y un 17% no están comprometidos; casi la mitad están ansiosos moderadamente, una tercer parte no están ansiosos y sólo un 21% está ansioso.

Capítulo 5. Conclusiones

5.1. *Discusión de los resultados*

En cuanto a las estrategias que utilizan las docentes para informar a los alumnos cómo y a través de qué serán evaluados, se logró reunir los elementos mediante la información recabada a través de la Rejilla de Observación y la Entrevista aplicada a las docentes. Instrumentos que permitieron conocer y registrar los elementos y estrategias diseñadas por las docentes.

La validez de estos instrumentos depende en buena medida de la habilidad y conocimiento del investigador a la hora de aplicarlos. Su diseño permitió un acercamiento a la actividad real de las docentes participantes en este estudio, que muchas veces se ignora porque no se tienen motivos o razones para pasar un momento en sus aulas y observar cómo se realiza el trabajo con los alumnos.

Como lo mencionan algunos autores, sobre el desarrollo social en el aula, sobre las interacciones maestro-alumno, alumno-alumno, actividades fuera del aula, entre otras. Por ello, al interactuar los docentes y compartir sus estrategias de información con los alumnos para que la educación se estandarice en las aulas y así los alumnos pasen por un mejor proceso de enseñanza-aprendizaje que se refleje en la producción de mejores resultados educativos, a la hora de participar en concursos o en la resolución de pruebas nacionales como Enlace, entre otras.

Respecto al estado emocional que manifiestan los alumnos al responder los exámenes, realizar tareas, asistir a la escuela, se encontró que es posible estimarlo mediante un instrumento diseñado específicamente para ello como la Escala de Andrade para Medir Emociones y Sentimiento (EAMES) propuesta en este trabajo.

Sobre la validez de la EAMES, resultó ser un instrumento confiable mediante el Alfa de Cronbach. Su diseño permitió evaluar subescalas al igual que otras investigaciones que han evaluado emociones utilizando otras escalas, avatares etc. Por tanto es posible aproximarse más al alumno para orientarlo hacia un mejoramiento de su aprovechamiento escolar.

Sobre la posible correlación entre las emociones y el aprovechamiento en los alumnos no se identifica alguna asociación en este caso que implicó el estudio de una muestra de 31 alumnos. Porque la r de Spearman resultó muy baja y por tanto estadísticamente no significativa, y sólo se identifica que los tres alumnos reprobados presentan estado moderadamente emocional.

Dicho análisis se exploró porque como establecen diversos autores, que no es posible mejorar el aprovechamiento escolar sin incluir la propia percepción del alumno, cuando las emociones y sentimientos influyen en el desarrollo de las actividades escolares y por consiguiente en los resultados. Es así como se logra aportar una base para medir el estado emocional, dado la carencia de instrumentos sobre este constructo en población mexicana.

En la tabla 7 se muestra la triangulación de métodos e instrumentos utilizados en la investigación realizada:

Tabla 7

Triangulación de Métodos e Instrumentos. Fuente Directa: Andrade (2011).

CATEGORÍAS/ Subcategorías	INSTRUMENTO de evaluación	FUNDAMENTACIÓN/ Teórica	RESULTADOS
EVALUACION / Práctica Educativa	Rejilla de Observación	Según Guber (2001), “es una concepción y práctica de conocimiento que busca comprender los fenómenos sociales desde la perspectiva de sus miembros, entendidos como actores, agentes o sujetos sociales”.	Acercamiento real a la práctica evaluativa en los grupos de primero y segundo grado de primaria. Se describen las estrategias utilizadas por las docentes para dar a conocer las formas de evaluación del aprendizaje a los alumnos. Prevalece aún en las prácticas docentes la medición más que la evaluación de los aprendizajes.
EVALUACION / Motivación	Entrevista a Docente	Mayan (2001), sostiene que la entrevista recolecta datos de los participantes a través de un conjunto de preguntas abiertas formuladas en un orden específico	Da cuenta de las conceptualizaciones que manejan las docentes respecto a la evaluación del aprendizaje de sus alumnos y su relación con la Motivación para el aprendizaje.
EVALUACIÓN / Emociones	Escala de Andrade de Emociones y Sentimiento (EAMS)	Andrade (2011), construida para describir o concebir una reconstrucción interpretativa de la forma en que los alumnos de primero y segundo grado, perciben y participan en sus primeras experiencias evaluativas.	Instrumento final de 25 ítems con respuestas en una escala ordinal, con codificación de 0 a 3. La EAMES, es confiable dado el indicador estimado con el Alfa de Cronbach, el cual permitió determinar que es un instrumento válido y consistente al evaluar cada una de las subescalas.

5.2. Validez interna y externa

En la revisión de las diferentes definiciones sobre las emociones y sentimientos, se aprecia que hay una clasificación de emociones primarias, secundarias y neutrales. Esto significa que para trabajarlas primero debe tenerse claridad de cada una para no confundirse a la hora de medirlas. Es así como se entiende que esto conlleva a una mejora continua mediante la evaluación no sólo de conocimientos, sino también de la percepción del alumno ante su desarrollo en la escuela y específicamente en el trabajo áulico.

La propuesta de la EAMES es válida como una base para estimar el estado emocional hacia el interior de la escuela bajo estudio porque no se está aplicando ninguna otra, además de que se construyó considerando aspectos que han permitido el desarrollo de otros instrumentos como lo es la escala Likert, el Alfa de Cronbach y también tiene validez externa. Es decir, es posible aplicarla en otras escuelas primarias públicas siempre y cuando los ítems sean adaptados a la forma de comunicarse.

5.3. Alcances y limitaciones

Una limitante en este estudio respecto a la aplicación de la EAMES es que se limita a una sola muestra en alumnos de primero y segundo grado, de una escuela pública con características particulares como es su contexto socio-económico. La limitante principal es que este estudio no permite generalizar sus resultados hacia un

mayor número de escuelas o a la población mexicana, para ello se requerirá la adaptación pertinente de mencionado instrumento.

5.4. Sugerencias para estudios futuros

Este estudio conlleva a sugerir que es posible evaluar las emociones que generan los exámenes y que es posible aplicar la EAMES en otras escuelas. Un estudio interesante que se pudiera lograr sería comparar el estado emocional entre escuelas públicas y privadas. No obstante, la EAMES puede mejorar al aplicarse en otro estudio. Quizás no sólo mejorar los ítems incluidos en la EAMES, sino más bien incluir otras emociones que determinen el estado emocional de los alumnos. Para lograr una mejor aproximación a la percepción del alumno, también se sugiere integrar otras escalas desarrolladas que midan factores como autoestima, depresión, funcionalidad familiar entre otras.

5.5. Conclusiones

La contribución esencial de esta investigación se centra en la importancia de conocer el estado emocional de los alumnos en los procesos evaluativos. Es significativo considerar las condiciones en las que los alumnos perciben a la evaluación, sobre todo en primero y segundo grado de educación primaria cuando ellos se inician en la construcción y comprensión de dicho proceso.

La evaluación es un proceso amplio que implica el uso de diversos elementos que los docentes utilizan para valorar el aprovechamiento escolar. A través de este estudio se

diseñó y aplicó una entrevista que permitió recabar información significativa y complementaria que se orientó a describir los procesos evaluativos reales.

Algunos elementos que utilizan las docentes son trabajos significativos, (con registro, una composición, un dibujo u otros), tareas escolares, y extraescolares, registro de participaciones en clase y los exámenes que aplican las docentes, mismos que se aproximan a lo sugerido en la Reforma Integral de la Educación Básica, prevaleciendo aún en las prácticas docentes el concepto de medición más que el de evaluación.

A partir de la información aportada tanto por las docentes como por los alumnos, son los padres de familia quienes mantienen un arraigo tradicionalista en cuanto a la medición de saberes, siendo los que generan en los alumnos mayor temor hacia las calificaciones y la reprobación. En relativa instancia admiten los propios docentes que ellas influyen en sus alumnos generando el temor ante los exámenes, siendo actualmente relativamente menor que lo que sucedía en años anteriores.

Como resultado del trabajo realizado en la presente investigación, se confirma que quien más sabe del aprendizaje es el propio alumno, incluso que de manera natural y sin que influya el docente en cuanto a su enfoque evaluativo, los alumnos participan en las tareas evaluativas confundiendo algunas como simples tareas lo que deja constancia que al alumno lo que le interesa y motiva es el aprendizaje y al docente los resultados del mismo.

Se aprecia que la evaluación es un proceso complejo que involucra no solo al alumno sino también al docente, a los padres de familia, a la institución y a la propia evaluación, por lo que evaluar bajo el enfoque por competencias implica una claridad por

parte del docente y una comunicación clara, práctica y fluida entre los actores educativos. Es una evaluación ambiciosa cuyos cimientos apenas si se aprecian en la cotidianidad educativa.

Merece especial atención evaluar no solo saberes sino también sentimientos y emociones desde la perspectiva de los alumnos, darles oportunidad de que las expresen es un buen principio para que los docentes las adviertan como factores que pueden influir en el interés hacia el aprendizaje y al avance en el logro de los propósitos educativos.

Para ello se diseñó y validó la EAMES, que permitió evaluar el estado emocional de los alumnos en cuestión. Esta Escala propuesta para esta investigación, contiene 4 subescalas que corresponden a: Motivación, Temor, Compromiso, y Ansiedad.

Pudiéndose tomar como base para el diseño de otras que exploren más emociones ante los exámenes.

Sobre la validez de la EAMES, es posible decir que es confiable dado el indicador estimado con el Alfa de Cronbach, el cual permitió determinar que es un instrumento válido y consistente al evaluar cada una de las subescalas. Dicha escala puede ser utilizada para conocer el estado emocional de los alumnos como una primera aproximación.

En esta muestra no se encontró evidencia de que el aprovechamiento sea afectado por el estado emocional, lo cual puede atribuirse a que la evaluación que se utilizó no sea suficiente, dado que las docentes evaluaron utilizando la prueba diagnóstica y el primer examen parcial, por lo que se sugiere realizar una réplica de este estudio en el tercer parcial para dar oportunidad de mayor experiencia de los alumnos ante los exámenes.

Otro elemento importante a considerar en los alumnos de primer grado es el que se encuentran en su primer experiencia ante los exámenes, construyendo poco a poco esta nueva concepción, percibiéndose aún una incipiente comprensión de mencionado proceso evaluativo.

Finalmente, como es de esperarse es posible concluir que se relacionan sentimientos positivos entre sí y sentimientos negativos entre sí como la motivación y compromiso, uno conlleva al otro y el temor y ansiedad. No obstante, en una nueva aplicación del estudio se sugiere medir otras emociones y sentimientos de tal forma que se obtenga una mejor aproximación a lo que un alumno experimenta emocionalmente durante su proceso evaluativo del aprendizaje.

Referencias

- Aebli, Hans. (2001). *Factores de la enseñanza que favorecen el aprendizaje autónomo*. Ediciones Narcea, S.A. Madrid, España. Recuperado Septiembre, 29, 2011 de: http://books.google.com/books?id=krERB5eMRZ4C&pg=PA111&dq=Motivaci%C3%B3n+hacia+el+aprendizaje&hl=es&ei=8CueTpzrG-mksQLMz8j2CQ&sa=X&oi=book_result&ct=book-preview-link&resnum=3&ved=0CDkQuwUwAg#v=onepage&q=Motivaci%C3%B3n%20hacia%20el%20aprendizaje&f=false
- Aguerrondo, I. (2007). La calidad de la educación: Ejes para su definición y evaluación. *Revista Iberoamericana de Educación*. Buenos Aires, Argentina. Recuperado Octubre, 22, 2011 de: <http://www.campus-oei.org/calidad/aguerrondo.htm>
- Álvarez, G. J. (2003) Reforma Educativa en México: El Programa de Escuelas de Calidad (REICE). *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*. Vol. 1, Núm. 1. Recuperado Octubre, 23, 2011 de: <http://www.ice.deusto.es/rinace/reice/vol1n1/Alvarez.pdf>
- Balcázar, N.P., González, A.L.F.N., Gurrola, P.G.M., Moysén, C. A. (2005). *Investigación Cualitativa*. Universidad Autónoma del Estado de México. Toluca, Estado de México. Recuperado abril, 10, 2011 de: http://books.google.es/books?id=4w7dA4B405AC&pg=PA127&dq=La+escuela+por+dentro.+La+etnograf%C3%ADa+en+la+investigaci%C3%B3n+educativa&hl=es&ei=G6i8TcO9O424sAPI6ZzaBQ&sa=X&oi=book_result&ct=book-preview-link&resnum=7&ved=0CFcQuwUwBg#v=onepage&q=La%20escuela%20por%20dentro.%20La%20etnograf%C3%ADa%20en%20la%20investigaci%C3%B3n%20educativa&f=false
- Bausela, H. E. (2005). Ansiedad ante los exámenes: Evaluación e intervención psicopedagógica. *Educere*. Vol. 9, 31, p. 553-558. Recuperado marzo, 26, 2011 de: <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/356/35603117.pdf>
- Benavidez, O.V. (2010). Las evaluaciones de logros educativos y su relación con la calidad de la educación. *Revista Iberoamericana de Educación*. Núm. 53. Recuperado Marzo, 26, 2011 de: <http://www.rieoei.org/rie53a04.pdf>

- Beltrán Ller, J. A. (1996). *Psicología de la Instrucción I. Variables y procesos básicos*. Madrid: Síntesis
- Camacho, S. R. (2008). *Mucho que ganar, nada que perder, Competencias: formación integral de Individuos*. México: ST Editorial, p.81. Recuperado febrero, 25, 2011 de:
http://books.google.es/books?id=GvVI9E_UJzsC&printsec=frontcover&dq=Mucho+que+ganar,+nada+que+perder,+Competencias:+formaci%C3%B3n+integral+de+Individuos&hl=es&ei=ofBqTZueEZKssAPoycymBA&sa=X&oi=book_result&ct=bookpreviewlink&resnum=1&ved=0CCwQuwUwAA#v=onepage&q=Mucho%20que%20ganar%2C%20nada%20que%20perder%2C%20Competencias%3A%20formaci%C3%B3n%20integral%20de%20Individuos&f=false
- Cano, E. (1998). *Evaluación de la calidad educativa*. Ed. La Muralla.
- Cronbach, L. J. (1971). *Test validación*. En R. L. Thorndike (Ed.), *Educational measurement* (2a. Ed.) Washington: Consejo Americano en Educación.
- Declaración del Milenio de las Naciones Unidas (2000, p. 5). Recuperado Marzo, 22, 2011 de: <http://www.un.org/spanish/milenio/summit.htm>
- Delors, J. (1996). La educación encierra un tesoro. *Informe de la UNESCO de la comisión internacional sobre la educación para el siglo XXI*. Recuperado Marzo, 17, 2011 de: http://www.unesco.org/education/pdf/DELORS_S.PDF
- De la Garza, V.E. (2004). La evaluación educativa. *Revista mexicana de Investigación Educativa*. Vol. 9 (23). 807-816. México. Recuperado, Febrero, 4, 2011 de:
<http://www.comie.org.mx/v1/revista/portal.php?idm=es&sec=SC03&&sub=SBB&criterio=ART00126>
- Diccionario de la Real Academia Española. XXII Edición. Recuperado Septiembre, 28, 2011 de: <http://buscon.rae.es/draeI/>
- Edel Navarro, R. (2003). Factores asociados al rendimiento académico. *Revista Iberoamericana de Educación*. Recuperado abril, 7, 2011 de:
<http://www.rieoei.org/investigacion/512Edel.PDF>
- Fernández, B. (2009). Construcciónismo, postmodernismo y teoría de la evaluación: La función estratégica de la evaluación. *Athenea Digital: revista de pensamiento e*

investigación social, 15, pp. 119 – 134. Recuperado Febrero, 22, 2011 de:
<http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2965588>

Flanagan, A., Arancibia, V. (2005). Talento Académico: Un análisis de la Identificación de Alumnos Talentosos Efectuada por docentes. *Revista Psykhe*, Vol, 14 (1), 121-135. Chile, doi 10,4067/S0718-22282005000100010. Recuperado Febrero, 18,2011 de:
http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S071822282005000100010&script=sci_arttext

Frade Rubio, L. (2009). *Desarrollo de competencias en educación: desde preescolar hasta el bachillerato*. México: Inteligencia Educativa. Capítulo V.

Furlan, L. (2006). Ansiedad ante los exámenes. ¿Qué se evalúa y cómo? *Evaluar*. (6) p. 32-51. Recuperado Marzo, 24, 2011 de: <http://server.psych.unc.edu.ar/63.pdf>

Gálvez, F.A.M. (2006). Motivación hacia el estudio y la cultura escolar: Estado de la cuestión. *Revista Pensamiento Psicológico*, Vol.2, N°6. P. 87-101. Recuperado Agosto, 21, 2011 de:
http://portales.puj.edu.co/psicorevista/components/com_joomlib/ebooks/Motivacion_hacia_el_estudio.pdf

García C.I., Escalante, H.I., Escandón, M. M., Fernández, T. L.G., Mustri, D.A., Puga, V.I. (2000). *La integración Educativa en el aula regular. Principios, Finalidades y estrategias*. México: SEP.

García, L. F. (2008). *Motivar para el aprendizaje desde la actividad orientadora*. Ministerio de Educación y Ciencia: CIDE

Giroux, S., Tremblay, G. (2004). *Metodología de las Ciencias Humanas*. Distrito, Federal. México: Fondo de Cultura Económica.

Goetz, J.P. y Lecompte, M.D. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid, España: Morata. Recuperado Abril 12, de 2011 de:
http://books.google.es/books?id=iWpN2nsx9QgC&printsec=frontcover&dq=etnogr%C3%A1f%C3%ADa&hl=es&ei=8HO7TdKyGpGWsgPY85W8BQ&sa=X&oi=book_result&ct=book-previewlink&resnum=2&ved=0CDMQuwUwAQ#v=onepage&q&f=false

- Gómez, A., Domínguez, A., Macías, A. y Paredes, B. (2010). *Reporte final. Fundamentos de la investigación educativa*. Tipo de trabajo no publicado. Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey.
- Guber, R. (2001). *La etnografía: método, campo y reflexividad*. Bogotá: Grupo Editorial Norma. Recuperado Abril, 9, 2011 de:
http://books.google.es/books?id=Ab6Rkc2iypEC&printsec=frontcover&dq=etnogr%C3%A1f%C3%ADa&hl=es&ei=8HO7TdKyGpGWsgPY85W8BQ&sa=X&oi=book_result&ct=book-preview-link&resnum=1&ved=0CC0QuwUwAA#v=onepage&q&f=false
- Guevara, B. Y., López H. A., García V. A, Delgado, S.U. y Hermosillo, G.A. (2008). Nivel de escritura en alumnos de primer grado, de estrato sociocultural bajo. *Perfiles Educativos*. Vol XXX, núm. 121, pp. 41-62. México.
- Halpern, D. F. (1998). *Critical thinking across the curriculum a brief edition of thought and knowledge*. London: LEA.
- Hernández, N.M. (2010). La evaluación del aprendizaje: ¿estímulo o amenaza? *Revista Iberoamericana de Educación*. ISSN: 1681-5653. Recuperado Marzo, 27, 2011 de: <http://www.rieoei.org/deloslectores/1170Hernandez.pdf>
- Hernández, S.R., Fernández, C. C., Baptista, L. M.P. (2010). *Metodología de la Investigación*. (5a. Edic). México, D. F.: Mc Graw Hill
- Katz, L.G. (2004). A Developmental Approach to Assessment of Young Children. Recuperado Octubre, 29, 2011 de:
<http://www.kidsource.com/kidsource/content4/assess.development.html>
- León, G. E. y Ramírez, L. M. R. (2001). Evaluación De La Autoestima En Una Muestra De Niños De Primaria De Escuelas Públicas Y Privadas. *Revista de Investigación Educativa*. Vol. 19. Núm. 1, p.p. 183-198. Universidad de las Américas, Puebla. México.
- Lohr, S. L. (2000). *Muestreo: Diseño y Análisis*. Ed. Internacional Thomson Editores, México.
- Manassero, M.M.A. y Vázquez, A. A. (1997). Análisis Empírico de dos Escalas de Motivación Escolar. *Revista Electrónica de Motivación y Emoción*. V. 3, Núm.

5-6. Recuperado Agosto, 20, 2011 de:
<http://reme.uji.es/articulos/amanam5171812100/texto.html>

Martínez, R. F. (2004). ¿Aprobar o reprobar? El sentido de la evaluación en educación básica. *Revista mexicana de Investigación Educativa*. Vol. 9, (23) p. 817-839. Recuperado Febrero, 22, 2011 de:
<http://www.comie.org.mx/v1/revista/portal.php?idm=es&sec=SC03&&sub=SB&criterio=ART001277>

Marzano, R. J., & Arredondo, D. E. (1986). Restructuring schools through the teaching of thinking skills. *Educational Leadership*. Vol. 43 (8), p. 20-86. Recuperado Octubre, 21, 2011 de:
http://www.ascd.org/ASCD/pdf/journals/ed_lead/el_198605_marzano.pdf

Mayan J.M. (2001). *Una introducción a los métodos cualitativos: Módulos de entrenamiento para estudiantes y profesionales*. Traducido por Cesar A. Cisneros Universidad Autónoma Metropolitana, Iztapalapa, México. P.P.14-16. Recuperado Abril,14, 2011 de:
<http://www.ualberta.ca/~iiqm/pdfs/introduccion.pdf>

Mena, E. M.I., Romagnoli, E.C., Valdés M.A.M. (2009). EL IMPACTO DEL DESARROLLO DE HABILIDADES SOCIO AFECTIVAS Y ÉTICAS EN LA ESCUELA. *Revista: Actualidades Investigativas en Educación*. Vol. 9 (3). 1-21. Chile. Recuperado Febrero, 16, 2011 de:
<http://revista.inie.ucr.ac.cr/articulos/3-2009/archivos/impacto.pdf>

Montico, S. (2004). La motivación en el aula universitaria: ¿Una necesidad pedagógica? *Revista Ciencia, Docencia y Tecnología*. Vol 29. 105-112. Argentina.

Mora T. M., Laureano, C.A.L., Velasco, S.P. (2010). Estructura de las emociones dentro de un proceso de enseñanza-aprendizaje. *Revista Perfiles educativos*. Vol. 33. (131).64-79: IISUE-UNAM Recuperado Febrero, 14, 2011 de:
<http://www.iisue.unam.mx/seccion/perfiles/>

Morales, P., Urosa, B., y Blanco, A. (2003). Construcción de Escalas de Actitudes Tipo Likert. Madrid: La Muralla.

- Navarro, C. Alarcón, A. (2008). Metacognición en niños. *Revista Salud Historia y Sanidad*. Vol. 3 (1): p.50 – 70.
- NCCA. (2004). Assessment in Primary Schools. Draft Document – Work in Progress. National Council For Curriculum and Assessment. Recuperado Octubre, 28, 2011 de: <http://www.ncca.ie/uploadedfiles/Publications/AssessPrim.pdf>
- OCDE (2001) *Schooling for tomorrow: Trends and scenarios*. Paris: CERI-OECD
- Oxford-advanced learner's dictionary of current English. (1996). Oxford: Oxford University Press.
- Organización de Estados Iberoamericanos (OEI. 1990). *Conferencia Mundial sobre educación para todos*. Jomtien, Tailandia. Recuperado Marzo, 16, 2011 de: <http://www.oei.es/efa2000jomtien.htm>
- Ortiz-Nicolás, A. (2008), Avatares para la interacción emocional, Tesis doctoral, Laboratorio de *Interacción Persona-Computador para Necesidades Especiales/UPV-EHU*. Recuperado Octubre, 22, 2011 de: http://www.universia.es/portada/actualidad/noticia_actualidad.jsp?noticia=96983
- Ortony, A., G.L. Clore y A. Collins (1996). *La estructura cognitiva de las emociones*. Madrid, Siglo XXI.
- Papalia, D. E. (1988). *Psicología*. México: McGraw-Hill/Interamericana. Recuperado Abril, 3, 2011 de: <http://members.fortunecity.com/bucker4/psicologia/procesospsi/motiva.htm>
- Pria Barros, M. C. (2001). Métodos no paramétricos. [En línea]. Cuba: Universidad de La Habana. Recuperado Febrero, 19, 2011 de: <http://www.Vcl.sld.cy/75cm/facmedic/webosalud/materiales/mnoparam.html>
- Popham, J. (1993). *Modern educational Measurement: a practitioner's perspective*. 2ª Ed. United States of America: Edit. Allin and Bacon
- Porto, C.P. (2002). Aproximación a la Percepción de los alumnos sobre la evaluación de sus aprendizajes. Un estudio Comparativo. *Cuadernos de la Facultad de*

Humanidades y Ciencias Sociales. (015), 63-75. Recuperado Febrero, 13, 2011 de: <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=18501507>

Programa de Escuelas de Calidad. Recuperado Septiembre, 25, 2011 de:
<http://basica.sep.gob.mx/pec/>

Ramírez, M. S. (2009). *Colección de datos* [vídeo]. Disponible en la Escuela de Graduados en Educación de la Universidad Virtual del Tecnológico de Monterrey, en el sitio Web:
rtsp://smil.itesm.mx/ondemand/7/507/7652/3e53ce7c/source-video.itesm.mx/ege/ed5047/cap7_08_09.rm

Real Academia Española (2001). *Diccionario de la Lengua Española*, Madrid: Espasa

Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB, 2009). *Abc de la Reforma Integral de la Educación Básica. Nivel Primario*. México: Santillana. Recuperado Marzo, 24, 2011 de: http://elrecreo.web.officelive.com/Documents/rieb_2009.pdf

Reforma Integral de la Educación Básica. (2009). Recuperado Septiembre, 28, 2011 de:
<http://basica.sep.gob.mx/reformaintegral/sitio/index.php?act=rieb>

Román, C.M. (2011). Autoevaluación: estrategia y componente esencial para el cambio y la mejora escolar. *Revista Iberoamericana de Educación*. Núm. 55 p.107-136. Recuperado Marzo, 27, 2011 de: <http://www.rieoei.org/rie55a04.pdf>

Ruiz, C. G. (2010). La educación preescolar en México. Condiciones para la enseñanza y el aprendizaje. *Revista Mexicana de investigación educativa*. Vol. 16, (48).307-315. Recuperado Febrero, 20, 2011 de:
<http://www.comie.org.mx/v1/revista/portal.php?idm=es&sec=SC03&&sub=SB&criterio=ART48014>

Saavedra, R. M. S. (2004). *Evaluación del Aprendizaje*. México: Editorial Pax. Recuperado Febrero, 20, 2011 de:

http://books.google.com/books?id=WHWsH41AKAC&printsec=frontcover&dq=Evaluacion+del+aprendizaje&hl=es&ei=fmVjTdOeNYyCsQOoj_3eCA&sa=X&oi=book_result&ct=result&resnum=1&ved=0CCsQ6AEwAA#v=onepage&q&f=false

- Sáez, C. J. (1993). *El educador social*. Universidad de Murcia, España: El taller.
Recuperado Abril, 13, 2011, de:
http://books.google.es/books?id=KpJZNGl2NB4C&pg=PA279&dq=Investigaci%C3%B3n+etnogr%C3%A1fica&hl=es&ei=rWu7TaCYI4msAOpzoXQBQ&sa=X&oi=book_result&ct=book-preview-link&resnum=9&ved=0CGQQuwUwCA#v=onepage&q&f=false
- Santander, M. A. J., Ruiz V. R. (2004). *Relación entre variables cuantitativas*. P.p.1-30 [CD]. Informática Médica II. Cuba. Editorial ECIMED
- Secretaría de Educación Pública. (2010). *Curso Básico de Formación Continua para Maestros en Servicio. Planeación didáctica para el desarrollo de Competencias en el aula*. México, D.F.
- Secretaría de Educación Pública. (2010). *Las competencias genéricas en el estudiante de bachillerato general*. México. Recuperado Febrero, 23, 2011 de:
http://www.dgb.sep.gob.mx/informacion_academica/pdf/cg-e-bg.pdf
- Secretaría de Educación Pública. (2009). *Plan de Estudios: Educación básica, Primaria*. México, D.F.
- Secretaría de Educación Pública. (2009). *Programas de Estudio. Primer grado. Educación Básica Primaria*. México, D.F.
- Secretaría de Educación Pública. (2007). *Programa Sectorial de Educación*. México: SEP
- Secretaría de Educación Pública (2004). *Programa de Educación Preescolar*. México: SEP
- Secretaría de Educación Pública. UNAM. (2009). *Reforma Integral de la Educación Básica. (RIEB). Diplomado para maestros de primaria*. Módulo 1. Elementos Básicos. México, D.F.
- Segura, C.M.A. (2009). La evaluación de los aprendizajes basada en el desempeño por competencias. *Actualidades investigativas en educación*. Vol., 9. (2).1-25. Costa Rica. Recuperado Febrero, 19, 2011 de:

<http://revista.inie.ucr.ac.cr/articulos/2-2009/archivos/evaluacion.pdf>

- Shaffer, D.R. (2000). *Psicología del Desarrollo. Infancia y Adolescencia*. Quinta Edición. México D.F: Thomson Editores. Recuperado Septiembre, 30, 2011 de: http://books.google.com/books?id=m1n5uLlyBjgC&pg=PA233&hl=es&source=gb_s_toc_r&cad=4#v=onepage&q&f=false
- Sierra, J. C.; Ortega, V.; Zubeidat, I. (2003). Ansiedad, angustia y estrés: Tres conceptos a diferenciar. *Revista Mal-estar e Subjetividades*, (3) 001, pp. 10-16. Recuperado Septiembre, 28, 2011 de: <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=27130102>
- Tedesco, J.C. (2011). Los desafíos de la educación básica en el siglo XXI. *Revista Iberoamericana de Educación*. Núm. 55 p. 31-47. Recuperado Marzo, 26, 2011 de: <http://www.rieoei.org/rie55a01.pdf>
- Tobón, S. (2011). *Evaluación de las Competencias en la Educación Básica*. México D.F: SANTILLANA.
- Valdez, M. J. L. (2009). *Teoría de la paz o equilibrio*. México: Edamex
- Valdez, M. J. L., Álvarez, G. A. M., González, G. T. D., González, A.L.F.N. I., González. E. S. (2010). Tipos de Miedo más Frecuentes en Niños de Primaria: Un análisis por sexo. *Revista Psicología Iberoamericana*. Vol. 18. Núm.1. p.p.47-55. Universidad Iberoamericana. Cd. de México. México.
- Villamizar, R.J.A. (2005). Los procesos en la evaluación educativa “en línea”. *Educere*. 9 (031), 541-544. Recuperado Febrero, 12, 2011 de: <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=35603115>
- Vivas, M., gallegos, D. J., González, B. (2006). *Educación de las emociones*. Editorial DYKINSON. Madrid. Recuperado Septiembre, 13, 2011 de: http://books.google.com.mx/books?id=eldeEXHz0-MC&printsec=frontcover&dq=las+emociones&hl=es&ei=OASaTpiPG8rjsQLhkdHRBA&sa=X&oi=book_result&ct=book-preview-link&resnum=4&ved=0CEUQuwUwAw#v=onepage&q&f=false

Apéndices

Apéndice A. Oficio de Autorización



OFICIO: 023/ 2011-2012


ASUNTO: Autorización para la aplicación de instrumentos de investigación.

A QUIEN CORRESPONDA
PRESENTE

Por este conducto me permito autorizar a la Lic. Aurelia Andrade Cruz, estudiante de la Maestría en Educación, de la Universidad Virtual del Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey, para que realice dos observaciones y entrevistas a dos docentes, además de la aplicación de escalas a alumnos del primer ciclo, mismos que constituyen los instrumentos relacionados con la investigación referente a: *Identificar la situación actual que experimentan los alumnos de 1° Y 2° grado de la Escuela primaria Nicolás Bravo en la Ciudad de Xalapa, Veracruz, al enfrentar procesos evaluativos, las emociones que manifiestan, su nivel de participación durante estos procesos analizando los aspectos que afectan directamente su motivación para el aprendizaje.*



ATENTAMENTE


Prof. Gelasio Andrade Cruz
Director de la Escuela Primaria Mat. Nicolas Bravo

c.c.p. AL ARCHIVO DE LA ESCUELA.



Apéndice B. Cartas de Consentimiento

Universidad Virtual del Tecnológico de Monterrey

Carta de consentimiento

La alumna **Aurelia Andrade Cruz**, que cursan la maestría en Educación, en la materia de **Proyecto II**, la invita a usted a participar en una investigación cuyo propósito es : *Identificar la situación actual que experimentan los alumnos de 1° Y 2° grado de la Escuela primaria Nicolás Bravo de Xalapa, Veracruz; al enfrentar procesos evaluativos, las emociones que manifiestan, su nivel de participación durante estos procesos y analizar los aspectos que afectan directamente su motivación para el aprendizaje*

Su participación a través de la realización de una entrevista inicial y la observación en el entorno escolar es voluntaria y no remunerada. Las entrevistas y observaciones serán transcritas, los registros se mantendrán en privacidad y sólo el investigador responsable tendrá acceso a la información otorgada. Su participación será anónima, por lo cual su nombre no será publicado en los resultados finales de la investigación.

Si usted está dispuesto a participar, por favor escriba su nombre y firma donde corresponda para validar su aceptación.

Nombre del participante M.A. GUADALUPE SUAREZ HJEZ.

Firma _____



FECHA 22/09/2011.

Universidad Virtual del Tecnológico de Monterrey

Carta de consentimiento

La alumna **Aurelia Andrade Cruz**, que cursan la maestría en Educación, en la materia de **Proyecto II**, la invita a usted a participar en una investigación cuyo propósito es : *Identificar la situación actual que experimentan los alumnos de 1° Y 2° grado de la Escuela primaria Nicolás Bravo de Xalapa, Veracruz; al enfrentar procesos evaluativos, las emociones que manifiestan, su nivel de participación durante estos procesos y analizar los aspectos que afectan directamente su motivación para el aprendizaje*

Su participación a través de la realización de una entrevista inicial y la observación en el entorno escolar es voluntaria y no remunerada. Las entrevistas y observaciones serán transcritas, los registros se mantendrán en privacidad y sólo el investigador responsable tendrá acceso a la información otorgada. Su participación será anónima, por lo cual su nombre no será publicado en los resultados finales de la investigación.

Si usted está dispuesto a participar, por favor escriba su nombre y firma donde corresponda para validar su aceptación.

Nombre del participante MA. FELIX DOMINGUEZ QUIROZ

Firma



FECHA 20/09/11

El contenido de este trabajo está amparado por una "**Atribución-No Comercial-Compartir Igual**" de Creative Commons México 2.5 (<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/2.5/mx/>) con lo cual se permite copiar, distribuir y comunicar públicamente la obra, así como hacer obras derivadas bajo la condición de reconocer la autoría intelectual del trabajo en los términos especificados por el propio autor. No se puede utilizar esta obra para fines comerciales, y si se altera, transforma o crea una obra a partir de esta obra, se deberá distribuir la obra resultante bajo una licencia igual a ésta. Cualquier uso diferente al señalado anteriormente, se debe solicitar autorización por escrito al autor.

Apéndice C. Rejilla de Observación

Escenario:	
Observador:	
Numero de observación:	
Fecha:	
Lugar:	
Duración de la observación:	
Notas descriptivas (Notas detalladas, cronológicas acerca de lo que el observador ve, escucha; lo que ocurre; el escenario físico)	Notas reflexivas (Notas concurrentes, acerca de reacciones personales, experiencias, pensamientos del observador)

Apéndice D. Entrevista a Docentes

ENTREVISTA A DOCENTES		
<i>Propósito: Conocer el concepto de evaluación que maneja el docente y su relación con las estrategias evaluativas que aplica a sus alumnos.</i>		
	Nombre:	
	Edad:	
	Sexo:	
	Años de Servicio	
	Estudios	
	Grupo:	
	Institución:	
	Ciudad:	
EVALUACIÓN	<i>¿Cómo conceptualiza usted a la evaluación?</i>	
	<i>¿Qué elementos e instrumentos utiliza para evaluar los aprendizajes de sus alumnos?</i>	
	<i>¿Cómo les hace saber a sus alumnos la manera en que serán evaluados?</i>	
	<i>¿En qué medida propicia la participación de los alumnos en los procesos evaluativos?</i>	
	<i>¿Qué tipo de evaluación prefiere aplicar con sus alumnos?</i>	
MOTIVACIÓN	<i>¿Qué emociones demuestran sus alumnos durante las actividades de evaluación?</i>	
	<i>¿Sus alumnos se muestran ansiosos al contestar sus exámenes?</i>	
	<i>¿De qué manera la ansiedad que demuestran sus alumnos ante actividades evaluativas afecta la motivación por aprender?</i>	

Apéndice E. Propuesta de la Escala de Andrade para Medir Emociones y Sentimiento (EAMES)

Autora:	Aurelia Andrade Cruz
Referencia:	Tesis de Maestría en Educación Virtual
Evalúa:	Mide Emociones que inciden en el aprovechamiento escolar en alumnos de educación primaria
N.º de ítems:	25
Administración:	Heteroaplicada

DESCRIPCIÓN

- El inventario (EAMES) es una escala diseñada para evaluar emociones que conllevan a un estado estable para el aprendizaje. Esto se entiende como la generación de emociones y experiencias variadas y complejas antes ciertas situaciones escolares.
- El EAMES consta de 25 ítems a los que el alumno ha de contestar afirmativa o negativamente.
- Cada ítem consta de 4 opciones de respuesta (0 Nunca, 1 A veces, 2 Muchas veces, 3 Siempre)
- Consta de 4 subescalas
 - Motivación. Se mide mediante 7 ítems
 - Temor. Se mide mediante 5 ítems
 - Compromiso. Se mide mediante 7 ítems
 - Ansiedad. Se mide mediante 6 ítems

CORRECCIÓN E INTERPRETACIÓN

- Cada respuesta afirmativa evalúa de 0 a 3 puntos, siendo 0 Nunca y 3 Siempre para las emociones positivas y viceversa para las emociones negativas.
- Proporciona una puntuación total, que se obtiene sumando las respuestas dada a todos los ítems y una puntuación de cada de las cuatro subescalas incluidas:
 - Motivación. Sumar las puntuaciones de los ítems del 1 al 7
 - Temor. Sumar las puntuaciones de los ítems del 8 al 12
 - Compromiso. Sumar las puntuaciones de los ítems del 13 al 19
 - Ansiedad. Sumar las puntuaciones de los ítems del 20 al 25
- A mayor puntuación, mayor presencia de un estado emocional estable
- Los puntos de corte son:
 - Motivación. 0-12 Desmotivado, 13-17 Moderadamente motivado, 18-21 Motivado
 - Temor. 0-8 Atemorizado, 9-11 Moderadamente atemorizado, 12-15 No atemorizado
 - Compromiso. 0-12 No comprometido, 13-17 Moderadamente comprometido, 18-21 Comprometido
 - Ansiedad. 0-9 Ansioso, 10-14 Moderadamente ansioso, 15-18 No ansioso

REFERENCIA

Andrade, C. A. (2011). Elaboración y validación de un instrumento para medir emociones que inciden en el aprendizaje en alumnos de educación primaria. Tesis. Maestría en Educación Virtual. ITESM. México.

Escala de Andrade para Medir Emociones y Sentimiento (EAMES)

El objetivo de esta escala es registrar información sobre las emociones, en una escala Likert, que experimentan los alumnos de primero y segundo de Educación Primaria durante el desarrollo de su proceso de aprendizaje.





1. Edad: _____ en años cumplidos

2. Sexo: Femenino _____ Masculino _____

3. Grado: Primer grado _____ Segundo grado _____

Instrucción:

A continuación te voy a leer unas afirmaciones y tú deberás contestar una de las respuestas siguientes:

Nunca	A veces	Casi siempre	Siempre
0	1	2	3
			

Subescala

Puntos

1.Motivación:

2.Temor:

3.Compromiso:

4.Ansiedad:

Total:

Inventario de Emociones de la Escala de Andrade

Emociones	Nunca	A veces	Casi siempre	Siempre
Motivación	0	1	2	3
1. Te gusta ir a la escuela				
2. Animas a tus compañeros para aprender juntos y sacar buenas calificaciones				
3. Participas en clase				
4. Te gustan las actividades nuevas que realizas en clase				
5. Te gusta asistir a la escuela cuando vas a tener examen				
6. Platicas con tus papás lo que aprendes en la escuela				
7. Pides ayuda a tus papás para estudiar				
Temor	3	2	1	0
8. Te preocupa sacar bajas calificaciones				
9. Después de presentar un examen te sientes nervioso (a)				
10. Te da miedo presentar un examen				
11. Piensas que los exámenes son para amenazar a los niños				
12. Tienes miedo de reprobar porque tus papás te castigan				
Compromiso	0	1	2	3
13. Te gusta hacer bien las tareas				
14. Terminas a tiempo los trabajos que te indica la maestra				
15. Realizas las actividades escolares hasta terminarlas				
16. Estudias antes de presentar un examen				
17. Te gusta investigar sobre el tema que viste en la clase				
18. Te esfuerzas por contestar bien el examen				
19. Te gusta presentar exámenes				
Ansiedad	3	2	1	0
20. Aunque estudies y pongas atención en clase, te pones nervioso (a) al presentar examen				
21. Te pones nervioso (a) cuando te van a dar las calificaciones				
22. Cuando vas a presentar un examen te sudan las manos				
23. Cuando presentas examen te pones nervioso (a) y se te olvida lo que estudiaste				
24. Te pones nervioso (a) cuando tu maestro (a) te avisa que habrá examen				
25. Te pones nervioso (a) al pensar que vas a sacar bajas calificaciones				

Apéndice F. Fotografía del Director autorizando la realización de la investigación.



Apéndice G. Fotografía de aplicación de entrevista a docente.



Apéndice H. Fotografía de la aplicación de la escala.



Apéndice I. Fotografía del grupo de primer grado.



Apéndice J. Fotografía del grupo de segundo grado.



Apéndice K. Lista de alumnos con calificaciones.

Niño	Grado	Edad	Sexo	Promedio	Estatus	Edo Emocional
1.	1°	7	Masculino	9	Regular	Est Moderadamente
2.	1°	6	Masculino	8	Regular	Est Moderadamente
3.	1°	5	Masculino	7	Repetidor	Est Moderadamente
4.	1°	6	Masculino	8	Regular	Est Moderadamente
5.	1°	7	Masculino	8	Regular	Est Moderadamente
6.	1°	6	Masculino	9	Regular	Est Moderadamente
7.	1°	6	Masculino	8	Regular	Est Moderadamente
8.	1°	6	Femenino	6	Regular	Est Moderadamente
9.	1°	6	Femenino	6	Repetidor	Est Moderadamente
10.	1°	6	Femenino	6	Regular	Est Moderadamente
11.	1°	6	Femenino	8	Regular	Est Moderadamente
12.	1°	7	Femenino	5	Repetidor	Est Moderadamente
13.	1°	6	Femenino	5	Regular	Est Moderadamente
14.	1°	6	Femenino	7	Regular	Emociones Estables
15.	1°	6	Femenino	7	Regular	Est Moderadamente
16.	2°	7	Masculino	9	Regular	Est Moderadamente
17.	2°	9	Masculino	9	Regular	Est Moderadamente
18.	2°	6	Masculino	8	Regular	Emociones Estables
19.	2°	7	Masculino	8	Regular	Emociones Estables
20.	2°	7	Masculino	8	Regular	Est Moderadamente
21.	2°	7	Masculino	9	Regular	Est Moderadamente
22.	2°	7	Masculino	8	Regular	Est Moderadamente
23.	2°	7	Femenino	7	Regular	Est Moderadamente
24.	2°	7	Femenino	9	Regular	Emociones Estables

25.	2°	7	Femenino	9	Regular	Est Moderadamente
26.	2°	7	Femenino	10	Regular	Est Moderadamente
27.	2°	7	Femenino	8	Regular	Emociones Estables
28.	2°	6	Femenino	8	Regular	Emociones Estables
29.	2°	7	Femenino	8	Regular	Est Moderadamente
30.	2°	7	Femenino	8	Regular	Est Moderadamente
31.	2°	7	Femenino	9	Regular	Emociones Estables

Apéndice L. Entrevista de la docente de primer grado.

ENTREVISTA A DOCENTES		
<i>Propósito: Conocer el concepto de evaluación que maneja el docente y su relación con las estrategias evaluativas que aplica a sus alumnos.</i>		
Nombre:	Ma. Felix	
Edad:	45 años	
Sexo:	Femenino	
Años de Servicio:	26 años	
Estudios:	Normal básica	
Grupo:	1°	
Institución:	Esc. Nicolás Bravo	
Ciudad:	Xalapa	
EVALUACIÓN	¿Cómo conceptualiza usted a la evaluación?	Es valorar el proceso de desarrollo del aprendizaje del niño, en el cual se hace necesario globalizar dicho proceso, si no es así se obtiene un resultado fragmentado. Ahora nos centramos más en los procesos aunque no dejamos de medir el grado de aprovechamiento que el alumno va logrando
	¿Qué elementos e instrumentos utiliza para evaluar los aprendizajes de sus alumnos?	Evidencias o productos de trabajo Trabajo en aula Tareas Examen escrito Conocimientos previos vertidos en participación durante la clase
	¿Cómo les hace saber a sus alumnos la manera en que serán evaluados?	Se realiza una plática primero a los padres de familia, donde se les informa la manera en que serán evaluados sus hijos, y cómo los padres pueden apoyarlos en casa. Luego ya en clase se explica a los alumnos que presentarán exámenes y que los exámenes son como ejercicios. A partir de los resultados se decidan acciones de mejora en la enseñanza. Los alumnos saben el concepto de examen pero son los papás quienes se muestran más aprensivos, porque sienten temor de la reprobación
	¿En qué medida propicia la participación de los alumnos en los procesos evaluativos?	Me gusta que participen, pido participación e clase para que aclaren dudas. Me dirijo a cada uno de los alumnos para corroborar que comprendieron la indicación en la aplicación del examen. Se les leen las indicaciones
	¿Qué tipo de evaluación prefiere aplicar con sus alumnos?	Prefiero el trabajo individual, logro obtener mayor realidad de lo que se está aprendiendo durante la clase. En los exámenes

		también, aunque hay predisposición por parte de los padres cuando hay examen escrito y esto lógicamente influye en los alumnos.
MOTIVACION	<i>¿Qué emociones demuestran sus alumnos durante las actividades de evaluación?</i>	La mayoría se muestran tranquilos uno que otro temeroso, por influencia de los padres que seguramente los amenazan si sacan bajas calificaciones. Tengo dos alumnos que lloran con facilidad, se han pasado más de un mes, tienen dificultad para adaptarse a la escuela, las mamás comentan que así son, no lloran cuando los traen sus papás a la escuela.
	<i>¿Sus alumnos se muestran ansiosos al contestar sus exámenes?</i>	No, no lo he percibido
	<i>¿De qué manera la ansiedad que demuestran sus alumnos ante actividades evaluativas afecta su motivación por aprender?</i>	Depende el tipo de ansiedad, si es por lo que se aprende, es bueno. Si es porque se es ansioso por otras razones sí preocuparía. Tengo cinco alumnos inquietos, uno de ellos es aún más acentuado su problema.

Apéndice M. Entrevista de la docente de segundo grado.

ENTREVISTA A DOCENTES		
<i>Propósito: Conocer el concepto de evaluación que maneja el docente y su relación con las estrategias evaluativas que aplica a sus alumnos.</i>		
	Nombre:	Ma. Guadalupe
	Edad:	48 años
	Sexo:	Femenino
	Años de Servicio:	27 años
	Estudios:	Normal básica
	Grupo:	2°
	Institución:	Esc. Nicolás Bravo
	Ciudad:	Xalapa
EVALUACIÓN	<i>¿Cómo conceptualiza usted a la evaluación?</i>	Como un proceso para identificar las características, los momentos de aprendizaje de los alumnos, con propósitos de retroalimentación más que de medición. Es permanente a lo largo del proceso de aprendizaje.
	<i>¿Qué elementos e instrumentos utiliza para evaluar los aprendizajes de sus alumnos?</i>	La observación con registros escritos que se suman a la calificación bimestral. La prueba escrita que aporta una parte de los conocimientos aprendidos. El trabajo escolar y extraescolar con registro. La participación de los alumnos en clase.
	<i>¿Cómo les hace saber a sus alumnos la manera en que serán evaluados?</i>	Por medio de la explicación verbal y concreta. Se muestra a los alumnos los registros de tareas. En cuanto a la participación se toma en cuenta las tareas calificadas
	<i>¿En qué medida propicia la participación de los alumnos en los procesos evaluativos?</i>	Motivándolos en el trabajo escolar para que se ganen el punto. En los trabajos de equipo se reflexiona sobre su participación. Se orienta a los alumnos cómo investigar, fomentándose la investigación. Se siguen las sugerencias de la Reforma curricular en primaria.
	<i>¿Qué tipo de evaluación prefiere aplicar con sus alumnos?</i>	La evaluación formativa, porque respeta los procesos de aprendizaje del alumno. Es un instrumento para reconsiderar la evaluación. Atiende a las individualidades
MOTIVACION	<i>¿Qué emociones demuestran sus alumnos durante las actividades de evaluación?</i>	En estos últimos años ya no se notan nerviosos ni estresados, antes si, se les observaban desinteresados. Ahora los niños no se estresan, porque les explico antes de un examen que se va a explorar los saberes. La conceptualización del docente en relación al valor que le da a los exámenes influye en el proceso evaluativo. Para mí el factor estresante son los padres de familia, presionan al docente para saber cuándo aplicará examen y a los niños básicamente las calificaciones. Sabén que es una suma de factores pero prevalece en ellos la idea de que el examen es definitivo.
	<i>¿Sus alumnos se muestran ansiosos al contestar sus exámenes?</i>	En un porcentaje mínimo, yo lo atribuyo básicamente a la influencia de los padres

	<p><i>¿De qué manera la ansiedad que demuestran sus alumnos ante actividades evaluativas afecta su motivación por aprender?</i></p>	<p>Si afecta, porque la tensión viene de los resultados. Ellos solo piensan en resultados bajos y ello es un indicio de frustración. Es posible que afecte su interés y predisposición. Impacta en la siguiente evaluación y en el trabajo cotidiano. Hay conciencia en el alumno que la evaluación es permanente no hay clara conciencia de los periodos de evaluación bimestral, suelen confundirse e interpretan actividades cotidianas con evaluación. En relación a la prueba ENLACE por ejemplo que se aplica de 3° a 6°, de casa traen la idea de que esa prueba evalúa al docente por lo tanto los alumnos de esos grados muestran apatía, saben que la calificación no les cuenta y no aparecerá en la boleta. Actualmente se hace más conciencia de que los resultados son publicados en internet y que los alumnos se pondrán en evidencia, eso ha influido un poco para que pongan más interés al contestarla Por otra parte en 6° participan en Olimpiadas del conocimiento, esas pruebas son estresantes, se ponen nerviosos aunque los resultados tienen un tratamiento diferente ya que el impacto de la calificación es grupal.</p>
--	---	---

Currículum Vitae

Aurelia Andrade Cruz

Correo electrónico personal: oro0925@hotmail.com.mx

Aurelia Andrade Cruz, es originaria de Xalapa, Veracruz, México. Realizó sus estudios profesionales en la carrera de Educadora de Párvulos en la Benemérita Escuela Normal Veracruzana “Enrique C. Rébsamen” de la ciudad de Xalapa, Veracruz y la Licenciatura en Educación Especial en el área de Deficiencia Mental, en la Escuela Normal de Especialización de la Ciudad de México, Distrito Federal.

La investigación titulada: Las emociones ante los exámenes y su relación con el aprovechamiento escolar en alumnos de primero y segundo grado de Educación Primaria, es la que presenta en este documento para aspirar al grado de maestría en Educación con Acentuación en Procesos de Enseñanza- Aprendizaje.

Su experiencia de trabajo ha girado, como directora y docente en el nivel de Educación Especial, cuenta con 32 años de servicio. Es fundadora del subsistema de educación especial en el Estado de Veracruz, fundó el Centro Psicopedagógico No. 2 y la Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER) No. 67. Actualmente, Aurelia Andrade Cruz funge como Directora de la USAER N°. 67 en turno matutino y maestra de apoyo del Centro de Atención Múltiple (CAM) N°. 29 en turno vespertino.

Su pasión es la actualización permanente, la aplicación de la planeación estratégica, gestión e innovación educativa. Su expectativa de superación profesional es escribir y publicar las experiencias exitosas del trabajo de gestión desarrollado en la USAER No. 67, donde ha impulsado la formación de ambientes inclusivos en escuelas regulares a las que brinda apoyo educativo.