

MCM 4/ III / 99



UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

UNIDAD 17-A

LA EVALUACIÓN ACTUAL DEL PROCESO
ENSEÑANZA-APRENDIZAJE EN EL SISTEMA
DE EDUCACIÓN BÁSICA: UNA LIMITANTE
PARA EL DESARROLLO DEL APRENDIZAJE
COMPRESIVO Y CONSTRUCTIVO.

TESIS PRESENTADA PARA OBTENER
EL TÍTULO DE
LICENCIADO EN EDUCACIÓN PRIMARIA

GLORIA MOJICA TORRES

Y

FILOMENO GARGALLO MUSITO

CUERNAVACA, MORELOS, JUNIO 1997.

Cuernavaca, Mor., Junio 4 de 1997.

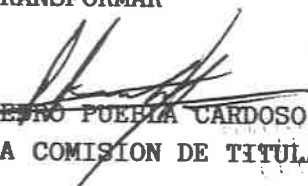
PROFRA: GLORIA MOJICA TORRES.
P R E S E N T E.

En mi calidad de Presidente de la Comisión de Titulación de esta Unidad y como resultado del análisis realizado a su trabajo intitulado: " LA EVALUACION ACTUAL DEL PROCESO ENSEÑANZA-APRENDIZAJE-EN EL SISTEMA DE EDUCACION BASICA: UNA LIMITANTE PARA EL DESARROLLO DEL APRENDIZAJE COMPRENSIVO Y CONSTRUCTIVO", a propuesta de su asesor Profr. Juan Manuel Bautista Ramírez, manifiesto a usted que reúne los requisitos académicos establecidos al respecto por la Institución.

Por lo anterior se dictamina favorablemente su trabajo y se le — autoriza a presentar su examen profesional.

A T E N T A M E N T E.

" EDUCAR PARA TRANSFORMAR "


PROFR. Y LIC. ~~PEPRO~~ PUEBLA CARDOSO.
PRESIDENTE DE LA COMISION DE TITULACION.

DICTAMEN DEL TRABAJO DE TITULACION

Cuernavaca, Mor., Junio 4 de 1997.

PROFR. FILOMENO GARGALLO MUSITO
P R E S E N T E.

En mi calidad de Presidente de la Comisión de Titulación de esta Unidad y como resultado del análisis realizado a su trabajo intitulado : " LA EVALUACION ACTUAL DEL PROCESO ENSEÑANZA-APRENDIZAJE EN EL SISTEMA DE EDUCACION BASICA: UNA LIMITANTE PARA EL DESARROLLO DEL APRENDIZAJE COMPRENSIVO Y CONSTRUCTIVO ", a propuesta de su asesor Profr. Juan Manuel Bautista Ramírez, manifiesto a usted que reúne los requisitos académicos establecidos al respecto por la Institución.

Por lo anterior se dictamina favorablemente su trabajo y se le —
autoriza a presentar su examen profesional.

A T E N T A M E N T E.

" EDUCAR PARA TRANSFORMAR "



PROFR. Y LIC. ~~PEDRO PUEBLA~~ CÁRDOSO
PRESIDENTE DE LA COMISION DE TITULACION
S. E. P.
UNIVERSIDAD PEDAGOGICA NACIONAL
SERVICIOS ESCOLARES
UN
CUERNAVACA

DEDICATORIAS

*Con todo el amor, a nuestros hijos:
GUSTAVITO Y CHUCHITO por el sacrificio que
nos brindaron cuando tuvimos necesidad de
dejarlos para lograr la meta en nuestros
estudios y, haberles robado momentos de
convivencia familiar.*

Con cariño:

*A la Sra. María Torres, por el apoyo y
sacrificio que nos brindó en el cuidado
de nuestros hijos.*

Con respeto y admiración:

*A todos los asesores de la U.P.N. por
sus orientaciones en la formación hacia
el cambio docente y, en forma especial
al M. en E. Juan Manuel Bautista
Ramírez, por su asesoramiento de la
presente tesis.*

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	1
 CAPÍTULO I	
EVOLUCIÓN DEL CONCEPTO EVALUACIÓN	5
A. Marco Jurídico	28
B. Marco Pedagógico	34
 CAPÍTULO II	
PROBLEMATIZACION	43
A. La Evaluación como Medición, induce a la Selección y Estratificación Social	56
B. La Evaluación como Medición, origina la Acreditación y Certificación	60
C. La Evaluación como Medición, hacia una Función Reproductora	62
 CAPÍTULO III	
METODOLOGÍA	
A. Caracterización	68

1. La Categoría de la Totalidad como Postulado Fundamental en la Evaluación	74
2. La contradicción (Causa Esencial del Movimiento en los Marcos que Sustentan la Evaluación en el Sistema de Educación básica).	76
3. Negación y Negación de la Negación	78
4. Cambios cuantitativos y Cualitativos del Aprendizaje	80
5. Esencia y Apariencia del Acto Evaluativo	82
B. El Estudio y su Tiempo de Realización	84
C. El Diseño de Investigación, Escenario y los Investigados	87
D. Encuadre, Análisis e Interpretación de Datos	89
1. La Evaluación en la Institución Escolar	91
2. Análisis de la contrastación de la evaluación cuantitativa y la evaluación en base a grupos operativos	103
3. Interpretación de resultados en las técnicas de medición	106

CAPÍTULO IV

CATEGORÍAS DIDÁCTICAS HACIA UNA ORIENTACIÓN EVALUATIVA.....	108
A. Enseñanza o Aprendizaje	109
B. Pensar y Aprendizaje	113
C. El Aprendizaje como Proceso Dialéctico	115
D. Conocimiento	119
E. Hombre	121

F. Esquema Referencial	123
G. La Tarea como Objetivo	124
H. Información y Acción	125
I. Grupo	126
J. Grupos Operativos	130
K. El Aprendizaje Grupal	133
L. Evaluación como Proceso	135
M. Evaluación Grupal	136
N. Promoción	137

CAPÍTULO V

ACTITUDES, UNA ALTERNATIVA COMO CRITERIO

EN EL ACTO EVALUATIVO	141
A MANERA DE CONCLUSIÓN	148
ANEXOS	158
BIBLIOGRAFÍA	172

INTRODUCCION

La Evaluación del aprendizaje escolar, ha sido motivo para establecer los debates sobre su forma de llevarlo a cabo, aunque ha predominado la expresión cuantificable.

Se han realizado en las Políticas Educativas Nacionales, reformas tanto de planes y programas de estudio, contenidos curriculares, diseños de los libros de texto tanto para el alumno como para el docente en Educación Básica, pero en sí, las sugerencias sobre el aspecto evaluativo de las diversas materias que llegan a presentar indicios sobre otras formas de evaluar, terminan en las llamadas pruebas o exámenes "objetivos"; como los instrumentos confiables que son capaces de medir el aprendizaje de los alumnos. Corresponde a un tipo de evaluación sancionador y restrictivo, desarrollando un sistema de enseñanza-aprendizaje rígido, memorístico y mecánico.

Ha existido una mayor tendencia sobre el perfeccionamiento del instrumento de medición, olvidando los factores que obstaculizan el proceso aprendizaje.

Dando origen a que los intentos renovadores por elevar la calidad educativa, se han visto y se ven; como situaciones frustrantes, cuando el acto evaluativo se basa en datos estadísticos del rendimiento escolar.

Con el presente trabajo, se persigue como propósito que el docente se ubique adecuadamente en su practica y ençuentre caminos de estrategias metodológicas del proceso evaluativo. Para su mejor comprensión en su presentación y desarrollo se estructura en capítulos, de la manera siguiente:

En el capítulo I, se analiza la génesis y evolución del concepto evaluación, el contexto histórico donde surgió la evaluación escolar, la manera de cómo se ha desarrollado y sus perspectivas. El empleo de la evaluación en la edad Media, trascendió en los siglos posteriores para determinar el rendimiento y selección.

En el desarrollo industrial, la escuela presenta una transformación hacia un sentido funcionalista en la búsqueda de mayores ganancias. El concepto de evaluación se vincula al desarrollo industrial, surgiendo la Tecnología Educativa con un concepto de la evaluación escolar como algo cuantificable, incluyendo hasta nuestros días en el Sistema Educativo Nacional.

En el capítulo II se analiza que la evaluación escolar, ha correspondido a la medición, identificándose en forma general con la psicología conductista y en forma particular con el método experimental que posibilita el trato estadístico a través de números, concentrando los resultados sin que tenga relación alguna con el proceso enseñanza-aprendizaje como parte del acto evaluativo.

Todo ello ha dado lugar a que el término medición, se confunda con la evaluación; originando ciertas determinantes como: la selección y estratificación social, la acreditación-certificación y la función reproductora.

El Capítulo III, establece la metodología de investigación utilizando la encuesta y la dialéctica.

La encuesta fue con el propósito de conocer las opiniones de parte de los alumnos, obteniendo información directa al emplear una de las dos variantes del

método: la entrevista.

Se aplicaron los principios de la dialéctica, que fueron guiando el análisis crítico de la evaluación como medición.

Además de su caracterización, se realizó el estudio y su tiempo de realización, diseñando la investigación y escenario; así como el encuadre, análisis e interpretación de los resultados de los instrumentos de medición en los diversos momentos, sus contradicciones que presentan al confrontarlas con las boletas de calificaciones.

Se da a conocer la contrastación de los resultados, entre la evaluación a través del examen o prueba "objetiva" y la evaluación con los grupos operativos; dando a conocer de parte de los investigados, sus razones de preferencia y de rechazo. Así como las conductas que adquieren los alumnos, cuando son sometidos a las técnicas de la medición.

En el capítulo IV, presenta las Categorías Didácticas hacia una alternativa evaluativa en la reconceptualización de: enseñanza-aprendizaje, conocimiento, hombre, grupo, grupo operativo, evaluación como proceso, evaluación grupal y promoción; existiendo una vinculación muy estrecha entre ellos, integrándose en una totalidad del acto evaluativo.

Se analiza las causas y efectos del aprendizaje en la interacción grupal, las condiciones que se deben de establecer para que el alumno se responsabilice de su proceso de aprendizaje.

En el capítulo V, como alternativa se presentan ciertas actitudes que se constituyen en criterios del proceso evaluativo, considerados en indicadores de la calidad educativa.

No son determinantes, cada docente de acuerdo al grado, nivel y materia, adoptara otras actitudes que garanticen un sentido formativo y transformador; además se especifica su compromiso de observador, de la acción reflexiva y del análisis de las actitudes a lograr con los alumnos.

Finalmente, a manera de conclusión se propone una orientación evaluativa llamada: Evaluación a través de los grupos operativos, como postura alterna a la evaluación confundida como acto medible.

También se sugiere un tipo adecuado de Boleta de Evaluación que no se identifica con las expresiones numéricas o literales, así como la sugerencia de un documento de promoción en sustitución del certificado.

CAPÍTULO I

EVOLUCIÓN DEL CONCEPTO EVALUACIÓN

Fue en la Universidad Medieval, en donde se presentaron las primeras experiencias educativas en las que se efectuó la evaluación. a través de exámenes para: "realizar cierto proceso de investigación sobre la idoneidad de los candidatos, así como una prueba directa de sus realizaciones escolásticas" (Lawyers, 1971;39).

El objetivo de esta prueba era certificar o acreditar a personal entrado en la profesión de la enseñanza. Fueron los jesuitas quienes emplearon la técnica de los exámenes para detectar el dominio de un saber, posteriormente estas mismas técnicas aparecen en las universidades de Oxford y Cambridge en el siglo XVIII.

Correspondió durante todo este tiempo que el trabajo de rendimiento, de selección y determinación de capacidades se efectuó a partir del examen.

Posteriormente, surgió la evaluación en su forma actual, vinculada estrechamente a las transformaciones que experimentó la escuela estadounidense hacia finales del siglo pasado y principios del presente. esta transformación representa el intento de hacer funcional la escuela en favor de las necesidades del desarrollo de la industria capitalista.

Durante el siglo XIX, la producción industrial capitalista se expandió de manera notable y absorbió y sustituyó, paulatinamente a la forma de producción artesanal familiar. Esta expansión demandó la rápida formación de grandes cantidades de mano de obra socializada de acuerdo con el nuevo modo de producción. La tarea de formación y socialización fue asignada a la escuela, ya que la antigua forma de

capacitación y socialización: el núcleo familiar no era funcional de acuerdo con las demandas del nuevo modo de producción (Gintis, 1978; 201-210).

A fines del siglo pasado y principios del presente, continuó la acumulación de capital, la formación de empresas se acentuó y, en un número creciente, los trabajadores se vieron forzados a dejar la producción artesanal para incorporarse al régimen laboral asalariado.

La concentración de un gran número de trabajadores en las empresas y las luchas de las organizaciones obreras dificultaron que, a través de la supervisión directa, como forma de control del trabajo, se extrajera la plusvalía, tal como se hacía anteriormente. Ello estableció la búsqueda de mayores ganancias, de un mejor y mayor control de trabajo por parte de los empresarios; favoreciendo el florecimiento de la "administración científica del trabajo", su promotor fue Frederic W. Taylor.

Aquí surge el término de evaluación que se encuentra estrechamente vinculado al desarrollo de industrialización de los Estados Unidos de Norteamérica, con los conceptos desarrollados por Taylor en 1911 relativos a la "administración científica del trabajo" por lo tanto, tal conceptualización corresponde a las exigencias de eficiencia del capital.

Se centra la atención "en buscar la sustitución de movimientos innecesarios, lentos e ineficientes por movimientos rápidos para aumentar la producción de la empresa" (Taylor, 1982; 285). establece la necesidad de realizar una "selección científica del trabajo, para encontrar al que es apropiado para cada puesto" (Taylor, 1982; 46).

Esta administración al seleccionar al personal de acuerdo a la orientación científica del trabajo, proporcionó los principios de una nueva organización del trabajo que permitiría a los empresarios arrebatarse el control que el obrero ejercía sobre la producción, y elevar la extracción de plusvalía del trabajo asalariado.

A principios de siglo, las clases altas de la sociedad estadounidense se apoderaron del control de las juntas escolares. Con esta medida se facilitó el proceso de adaptación de la escuela a las necesidades del desarrollo capitalista (Gintis, 1978; 245-247).

La escuela se expandió y diversificó para responder a las nuevas demandas, se creó la escuela vocacional seleccionando a los aspirantes como acto evaluativo para capacitar y socializar a los que se convertirían en los nuevos obreros, en los niveles escolares medio y superior sucedió lo mismo; se expandieron para formar al personal que desarrollaría las nuevas tareas de planeación, supervisión y control requeridos por la nueva administración del trabajo.

La selección de alumnos y del personal obrero, por las necesidades del crecimiento capitalista, generó que los enfoques humanistas que la habían distinguido se transformaron y surgieron otros enfoques, que ahora se caracterizaban por el pragmatismo, la especificidad y la eficiencia.

La expansión y transformación de la escuela requirió de controles eficaces del trabajo escolar. Como respuesta a este requerimiento, se recurrió a medios semejantes al control que se ejercía sobre el trabajo obrero. Una de estas medidas fue precisamente la evaluación del aprendizaje escolar.

Su ejecución se tecnificó y se utilizó como uno de los medios para la asignación de recompensas o castigos y para ejercer la selección y estratificación (Gintis, 1978; 255).

A finales de la década de los cincuenta, el modelo de desarrollo de Estados Unidos de Norteamérica sufrió una pérdida de confianza en amplios sectores de la sociedad debido, principalmente a la recesión económica por lo que ese país atravesaba, así como el creciente déficit en el presupuesto gubernamental y a la acentuación de las desigualdades entre los sectores sociales.

Esta pérdida de confianza se vio forzada por varios factores: el temor de perder la hegemonía mundial debido al rápido desarrollo económico y tecnológico de los países europeos y de la Unión Soviética; el desencadenamiento de la guerra fría entre países capitalistas y socialistas y, el avance tecnológico de la U.R.S.S. en la conquista del espacio.

La interacción de estos factores influyó para que Estados Unidos de Norteamérica se lanzara, entre otras cosas, a invertir grandes cantidades de recursos en investigación y desarrollo tecnológico y a preparar nuevos cuadros de personal altamente capacitados en áreas tecnológicas (Dettmer, 1987; 75).

Este nuevo impulso que se le dio a la educación permitió por un lado, el resurgimiento de las Teorías del Capital Humano, como una forma de justificar las inversiones en escolaridad y, por otro, condujo a una nueva reforma educativa que pretendía lograr mayor eficacia y eficiencia en la formación de los recursos humanos requeridos.

La reforma propició la acentuación de la división del trabajo escolar y la adopción de la sistematización de la enseñanza, que implica entre otras cosas, que los programas educativos de las asignaturas, se descompongan en objetivos de aprendizaje reducidos, y las actividades que el maestro y el alumno desarrollaran para alcanzar los aprendizajes propuestos. Se llega a sugerir y, a imponer la forma de cómo debe evaluarse el aprendizaje y aquello en lo que deben constituirse las calificaciones.

Esto a su vez, favoreció el surgimiento de nuevas técnicas, conocidas con el nombre genérico de "tecnología educativa", como una respuesta a la búsqueda de formas más racionales de conducir la actividad escolar.

La tecnología educativa contribuiría, según sus proponentes, a solucionar la problemática educativa de una manera científica, eficiente e ideológicamente neutra (Kuri, 1985; 78).

Esta tecnología surgió en un contexto dominado por la corriente del pensamiento positivista, y de manera específica, recibió la influencia de la psicología neoconductista.

El pensamiento positivista concibe que el conocimiento científico debe basarse en el estudio objetivo de los hechos. Para lograr tal objetividad, es decir, para eliminar todo juicio subjetivo en el proceso de conocimiento se privilegia la cuantificación de los hechos sobre su calificación.

La tecnología educativa, consecuente con estas concepciones, reduce la evaluación del aprendizaje escolar a la cuantificación (medición) de conductas observables (hechos), que muestren la existencia de aprendizajes. Según los teóricos neoconductistas, el aprendizaje consiste en cambios de conducta más o menos

permanente. Esta concepción y la práctica que se deriva de ella constituye una de las determinaciones sociales de la evaluación.

A través de diversas agencias, los países industrializados promovieron vigorosamente la expansión y diversificación de la escuela, como un medio para impulsar el desarrollo socioeconómico de los países subdesarrollados.

Paralelamente, se fomentó la adopción de un nuevo modelo educativo que pretendía hacer más racional (eficiente y eficaz) el proceso escolar. se patrocinaron innumerables programas que, entre otras cosas, promovían la adopción de la organización departamental, la sistematización de la enseñanza y la tecnología educativa.

Como efecto de esta promoción se puede citar la promulgación en 1966 en Estados Unidos de Norteamérica de la Ley de Educación Internacional para propiciar que las instituciones educativas de ese país orientaran a instituciones homólogas de otros países con el fin de lograr su desarrollo (Vasconi, 1977; 45).

Los nuevos modelos educativos tuvieron una amplia y entusiasta acogida en el sistema educativo mexicano. El énfasis puesto en la escolarización, consideraba como un medio para lograr el desarrollo socioeconómico, se adecuaba satisfactoriamente al discurso sustentado por el Estado Mexicano de que la escuela es un medio para igualar las oportunidades sociales.

El nuevo modelo educativo, permitiría a este Estado preparar la organización escolar para hacer frente al rápido crecimiento de las instituciones educativas; para hacer un uso mas eficiente y eficaz de los recursos con los que contaba para

transformar la escuela y hacerla más funcional en relación con las necesidades del sector productivo.

A través de la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (Acuerdos y declaraciones de la ANUIES, de 1971, 1972 y 1974), el Estado promovió la adopción del nuevo modelo educativo en el nivel medio superior y, sobre todo, en el superior.

Esta asociación, financió programas de formación de maestros y publicó series de libros dirigidos a profesores, donde se promovía la sistematización de la enseñanza y el uso de la tecnología educativa.

Posteriormente, en los niveles escolares elementales y medio básico y en la educación para adultos, se organizó el proceso de enseñanza-aprendizaje conforme a concepciones neoconductistas y se adoptó la sistematización del aprendizaje.

A partir de la década de los setentas, penetró con gran fuerza la tecnología educativa como medio para resolver la problemática escolar, manteniéndose aun el sistema educativo nacional con plena vigencia.

En la tecnología educativa, parte de una concepción de "progreso", "eficiencia" y "eficacia"; en donde las prácticas educativas caen en un practicismo el qué y para qué del aprendizaje.

Simplemente parte de que el aprendizaje puede descomponerse en pequeños segmentos susceptibles de expresarse en objetivos de aprendizaje cada vez más concretos y que se manifiestan en conductas observables.

A partir de esta premisa se desarrollaron una serie de técnicas para el enunciado y el desglose de objetivos de aprendizaje, que constituyen el punto de

partida para la elaboración de los programas escolares y la determinación de las actividades didácticas.

Con la tecnología educativa, aunque en apariencia deja el papel principal al alumno en la práctica docente, representa una actitud de falacia, en virtud de que existen principios rigurosos de planeación y de estructuración de la enseñanza a los que el alumno tiene que sujetarse forzosamente.

Para la tecnología educativa que se desarrolla en Educación Básica, al apoyarse en la psicología conductista, entiende el aprendizaje como el conjunto de cambios y/o modificaciones en la conducta que se operan en el sujeto producto de acciones determinadas. En esta definición es preciso distinguir varios aspectos:

Cambios o modificaciones.- Porque el sujeto es capaz de repetir fechas, fórmulas, definiciones, etc.; sin llegar a comprenderlas, la presentación repetida es el factor básico en el aprendizaje.

Conducta.- Una idea o un pensamiento consiste de un movimiento simbólico, que constituye una etapa intermedia entre los estímulos observables y las respuestas. En el proceso de pensamiento, las palabras, símbolos y movimientos constituyen la conducta.

Que se operan en el sujeto.- Es el reflejo de una filosofía mecanicista, como un organismo dependiente de los cambios ambientales que en forma automática responde a ella. De acuerdo a ello, el aprendizaje viene a consistir en impresiones de

nuevos patrones de reacción entre alumnos pasivos.

Es necesario precisar la determinación de qué es el conocimiento en el aprendizaje y cómo puede certificarse en la tecnología educativa: el conocimiento se adquiere a través de la experiencia, basada en los sentidos y, el sujeto es básicamente pasivo, ya que está sometido a las influencias que vienen del exterior y que actúa sobre él. Es una concepción pasiva, receptiva y reproductora del hombre; de esta forma, la adquisición del conocimiento representa el aprendizaje.

La enseñanza en la tecnología educativa, la considera como el control de la situación en la que ocurre el aprendizaje.

Ofrece recursos técnicos para que el docente controle, dirija y manipule el aprendizaje, es decir; el docente se convierte en un diseñador conductual.

Su instrumentación didáctica, entiéndase esta como: la organización de los factores que intervienen en el proceso de enseñanza-aprendizaje a fin de facilitar en un tiempo determinado el desarrollo de las estructuras cognoscitivas, la adquisición de habilidades y los cambios de actitud en el alumno (Remedi, 1979; 122), la aborda de la manera siguiente:

1. Objetivos de Aprendizaje.

Corresponden a la descripción y delimitación clara y precisa de las conductas, que se espera que el alumno logre al final de un ciclo de instrucción: tema, unidad, capítulo, módulo, bloque, área, etc. Lo que viene a corresponder a la especificación de objetivos de aprendizaje.

Benjamín Bloom, con su obra: "Taxonomía de los Objetivos de la Educación" es el autor que mayor influencia tuvo y sigue teniendo en la programación por objetivos de aprendizaje en el medio educativo.

Su sistematización de los objetivos de la educación en sus campos: Cognoscitivo, afectivo y psicomotor, determinaron las pautas a seguir en la formulación de objetivos conductuales.

Con estos objetivos conductuales que sustenta la tecnología educativa, prevalece un concepto fragmentado y mecanicista del aprendizaje, del conocimiento y de la realidad.

2. Contenidos de la enseñanza.

Con los objetivos conductuales, los contenidos se consideraban como parte de ese propósito. No se le da importancia a los contenidos, sino a las conductas. El docente y el alumno, en nada pueden participar, su papel consiste en acatar los contenidos dócil y pasivamente, en virtud de su carga ideológica, cuando se oficializan.

Justa Ezpeleta, apunta que la escuela del siglo XVII se proponía imprimir contenidos en la mente de los educandos, tres siglos después, en el reinado de la tecnología educativa, Skinner cambia el acento y habla de imprimir conductas en los alumnos (Ezpeleta, 1981; 116).

3. Actividades de Aprendizaje.

Se toma a la enseñanza, como un acto de control conductista de la situación

del contexto de aprendizaje. Se le da demasiada importancia a la planeación y estructuración de la enseñanza.

La tecnología educativa, se pronuncia por posiciones de vanguardia e innovaciones en relación a la enseñanza tradicional, pero en la realidad no ha presentado un cambio de fondo, simplemente su aportación ha consistido en poner al día a las instituciones en el uso de adelantos tecnológicos.

Las actividades de aprendizaje, dejan fuera el factor humano las interrelaciones personales; promueven una visión individualista del aprendizaje, es decir, se toma al grupo únicamente como objeto de enseñanza y no como sujeto de aprendizaje. Se fomentan actitudes conformistas, carente de compromiso social y de entusiasmo; propiciando a la formación de actitudes de sumisión y acatamiento pasivo.

Al tratar los objetivos de aprendizaje, los contenidos de la enseñanza y las actividades de aprendizaje; es con el propósito de relacionarlos porque son determinantes en la forma de evaluación.

4. Evaluación de Aprendizaje.

Se concibe de acuerdo a los objetivos de aprendizaje, y al concepto de aprendizaje mismo: la modificación de la conducta como resultado de la experiencia.

Lo que se origina que la concepción de la evaluación, tenga carácter medible del mismo por la manifestación objetiva del alumno.

La evaluación por lo tanto, se ocupa de la verificación o comprobación de los aprendizajes planeados en los objetivos conductuales. De ahí se hace necesario elaborar instrumentos de evaluación para lograr tal fin, con el uso de pruebas

"objetivas", por considerarse de acuerdo a la tecnología educativa que reúne las propiedades técnicas de validez, objetividad y confiabilidad; avalando así el carácter observable y medible del aprendizaje.

Villarroel establece que la acelerada tecnificación de la evaluación ha originado que se conciba a ésta como una estructura solamente psicométrica, ocasionando que los recursos para mejorar la evaluación se hayan encaminado hacia el mejoramiento de las técnicas o instrumentos y no propiamente al proceso de enseñanza-aprendizaje, considerado como un todo, en donde la evaluación es parte de dicho proceso. (Villarroel, 1974; 64).

En consecuencia, la evaluación sigue teniendo una tendencia de tecnificar con el propósito de proporcionarle según, carácter objetivo, mediante el perfeccionamiento técnico de instrumentos para su aplicación en tratamiento estadístico por lo datos proporcionados por dichos instrumentos.

Dicha concepción de la evaluación, centra su atención en los resultados de los instrumentos evaluativos llamados: exámenes o pruebas "objetivas", para el control de eficiencia o de codificación del alumno; considerándolo como un sujeto aislado, sin determinaciones sociales.

Se encamina con demasiada importancia, en cada una de las etapas de la instrumentación didáctica incluidas en la evaluación del aprendizaje escolar, así como sugerir los usos que pueden tener los resultados para acreditar y certificar.

La Tecnología Educativa, estructura la evaluación de los objetivos conductuales

a través de los instrumentos llamados exámenes o pruebas objetivas de la manera siguiente:

a. Planeación de la prueba o examen.- Describe los aspectos que se deben tener presentes para estructurar el instrumento que se usara al evaluar el aprendizaje escolar. En la evaluación, el docente puede echar mano de instrumentos diferentes para medir el aprendizaje escolar, siempre y cuando muestre el carácter objetivo.

En la planeación de la prueba, orientan sus acciones, hacia la clase de contenidos que deben ser incluidos en las pruebas, la extensión y números de preguntas, así como la clase de preguntas.

Acerca del contenido de la prueba, la enseñanza es a partir de objetivos, el cual refleja toda gama de conductas. Enuncian los resultados esperados, se tienen especificados los objetivos y se espera con precisión lo que se espera conductualmente del alumno.

b. Elaboración de la prueba o examen.- Incluye los distintos tipos de reactivos que pueden integrar el instrumento de evaluación así como las recomendaciones técnicas de su elaboración.

Los exámenes "objetivos", son instrumentos de uso frecuente para desarrollar las técnicas experimentales como parte del proceso evaluativo.

Por prueba debe entenderse un conjunto de reactivos, que se presentan al alumno en un tiempo y situación determinado para provocar una respuesta. Dichas pruebas, según miden el aspecto cognoscitivo, depreciano la evaluación de: las

actitudes de investigación, de responsabilidad, de colaboración y de integración grupal; así como la creatividad, el análisis y la reflexión crítica.

Las pruebas o exámenes se elaboran en forma de baterías que incluyen por lo menos, tres tipos de reactivos (opción simple, opción múltiple, correlación o de respuestas por pares, falso o verdadero, de complementación, definición de conceptos, etc.).

Los reactivos de opción simple o múltiple están constituidos por una proposición (expresada en forma directa o una oración incompleta) y, un conjunto de soluciones establecidas en forma de opciones (palabras, frases, símbolos, números, etc.); de los cuales sólo una o dos son correctas. Con esta clase de reactivos, han consistido básicamente en presentar al alumno información y pedirle que encuentre o adivine la respuesta correcta de una serie de posibles soluciones.

Las de relación o de respuestas por pares, consiste en la presentación de dos o más columnas de palabras, símbolos, números, frases u oraciones, a las que el alumno deberá de relacionar en función de las instrucciones que las preceden, este tipo de reactivos, facilitan indicios que favorecen la elección de la respuesta y no es posible apreciar los procesos complejos del aprendizaje.

Los reactivos de falso o verdadero, son una serie de expresiones en donde de acuerdo a las instrucciones, se tiene que colocar la (F) de falso o la (V) de verdadero; este tipo de reactivos tampoco refleja el esfuerzo de parte del alumno (reflexión, análisis, etc.) intelectivamente hablando, corresponde a acciones conductuales del juego del azar.

Los reactivos de complementación y de definición de conceptos, se limitan a expresar palabras dentro de un contexto conceptual que no permiten expresar su punto de vista, la comparación o su adecuación a la realidad.

En los exámenes "objetivos", se estructuran las preguntas o reactivos en dos categorías: una en la que el alumno selecciona su respuesta y la otra en la que la elabora limitadamente.

Dentro de la primera se encuentran las preguntas de: opción simple, opción múltiple, correlación, correspondencia, falso o verdadero; en donde el aprendizaje se manifiesta con la simple acción de: subrayar, escoger, escribir falso o verdadero, relacionar y ordenar, estando ausentes las acciones de aprendizaje de: la investigación, el análisis, la interacción grupal, la determinación de las contradicciones y conclusiones.

Dentro de la segunda categoría de reactivos están las de: complementación y respuesta breve, que manifiestan un aprendizaje memorístico, de encajonamiento y limitante en el desenvolvimiento y desarrollo de ideas a través de la expresión oral y escrita (Díaz, 1984; 119).

c. Administración o aplicación de la prueba.- Puntualiza las cuestiones que se deben considerar al aplicar el instrumento de evaluación. Las cuestiones son generalmente sobre los períodos evaluativos y la forma individualizada de su aplicación. En su aplicación, corresponderá a cada alumno enfrentarse a las tensiones psicológicas, haciendo todas las trampas posibles para vencer el obstáculo que representa el examen "objetivo".

d. Calificación del aprendizaje.- Expone los procedimientos que se pueden seguir para determinar las calificaciones. Existen innumerables procedimientos como: la calificación que se le asigna al alumno de acuerdo al total de reactivos contestados, en comparación de una escala numérica literal, o el de la obtención de la media para asignar intervalos con su calificación, también se emplea el procedimiento por porcentajes de reactivos que se obtuvieron; en fin, no es el propósito analizar las limitaciones de los procedimientos pero dentro de ellos se llega a tomar en cuenta, rasgos como el respeto, la obediencia y el cumplimiento de manera que un alumno merecerá diez si es obediente, cumplido y respetuoso con su maestro, comportamiento que contrasta con el ideal democrático que orienta jurídicamente a la educación (Artículo 7o. Frac. VI, de la Ley General de Educación) y, con los derechos del niño; en donde establece que para el pleno y armonioso desarrollo de su personalidad, necesita amor y comprensión. Debe ser educado en un espíritu de comprensión, tolerancia, amistad, paz fraternidad.

Al respecto se proponen los siguientes razonamientos: ¿Se puede exigir a los alumnos el respeto, la obediencia y el cumplimiento, sobre la base de que se es adulto y además su maestro? si se considera que así debe ser; ¿Es esto un componente de la forma de la vida democrática? ¿O más bien de la autocrática?.

Un hecho relacionado con la calificación del aprendizaje, es la de aislar o separar a los alumnos que muestran mas deficiencias en sus aprendizajes (la fila de los burros) o (el grupo de los burros); a pesar de toda la buena intención que pudiera alegarse de este proceder, por cualquier ángulo que se le vea es un modo de actuar que resulta lesivo a la dignidad humana.

Alguien podría discutir que muchos de los alumnos que están en estas filas bajo esta presión se superan y pasan a las otras, la pregunta para quienes pudieran alegar esto sería: ¿Qué tan valioso es para la experiencia del alumno, el aprendizaje bajo la amenaza o la humillación? ¿Se le respetan en estas condiciones los derechos humanos a los alumnos? ¿Será una de las formas que utilice el docente para sentenciar en silencio a la reprobación?.

Anteriormente se habló de pruebas objetivas, habría que aclarar en qué consiste su objetividad. Si por ella quisiera entenderse que reflejan una realidad objetiva, es decir la dimensión exacta del aprendizaje, esto sería prácticamente imposible de verificar.

En realidad se les llama "objetivo" para indicar que son ajenos a la subjetividad del evaluador. Su elaboración, puede inclusive hacerla una máquina o una persona totalmente ignorante al tema o ajena al proceso de enseñanza-aprendizaje, con tal de que conozca la clave de respuestas; como sucede con los exámenes impresos por las autoridades educativas.

Pero en la elaboración del instrumento evaluativo de esa clave de respuestas, ciertamente interviene la subjetividad del evaluador o del programador de la computadora; si es ésta la que elabora el examen "objetivo".

Lo que a menudo se hace en nombre de la objetividad es rehuir o encubrir las responsabilidades. La subjetividad no es nociva a la evaluación, no debe de confundirse con la arbitrariedad o capricho, cuando se definen de manera clara y precisa los criterios en su aplicación justa y equitativa a todos los alumnos.

Los exámenes "objetivos", representan prácticas escolares que fomentan la individualización, el alumno se preocupa más por obtener buenas calificaciones, que por autoconocerse, reflexionar y construir su aprendizaje.

Estas acciones tienden a deformar al propio alumno, porque no solo engaña a los demás en relación a su aprendizaje, sino que se autoengaña creyendo que ya aprendió al obtener calificación numérica o literal equivalente; contestando al azar, copiando a los demás u otros trucos de los que se puede valer el alumno con el fin de obtener buenas calificaciones o, cuando menos se conforma con pasar el examen con la mínima calificación aprobatoria.

Con la práctica de los exámenes "objetivos", se fomenta la confusión, la angustia o la ansiedad, en ocasiones es utilizada por el docente como una trampa o una oportunidad para desquitarse o hacer sufrir a los alumnos por la actitud mostrada en el salón de clases. Representan una de las causas por las que los alumnos "estudian", memorizando, repitiendo información que generalmente no comprenden y que más temprano que tarde, pronto se les olvidará como si no hubiesen cursado o asistido a la escuela; simplemente se mostraron como objetos que ocuparon un espacio en el salón de clases y, lo único que los impulsó a repasar las notas o apuntes, es el de poder aprobar y quitarse de encima esa carga que representan los exámenes.

La evaluación, a través de las llamadas pruebas "objetivas", han consistido básicamente en presentar al alumno información y pedirle que encuentre o adivine, porque así es en la realidad, la respuesta correcta de una serie de posibles soluciones.

El examen "objetivo" (departamental), recompensa a los alumnos que tienen conocimientos superficiales o parciales y castigan a los alumnos que han construido el conocimiento o que han investigado, puesto que el alumno más capaz; al contestar, advierte excepciones y reservas en la formulación de las preguntas que le hacen poner en tela de juicio la respuesta generalmente aceptada, por el proceso intelectual de relación, comparación y análisis crítico.

El examen "objetivo", solamente proporciona información como se dijo anteriormente, más no la conclusión que pueda sacarse de sus datos. La información es el material bruto que no corresponde al aprendizaje, además la información que proviene de cualquier procedimiento de medición es limitada, y lo es por la naturaleza del instrumento de medición misma. Dicho instrumento según debe reflejar el dominio de los conocimientos, encontrándose con dificultades en objetivos de aprendizaje; imposibles de manifestarse en la prueba, a pesar de ser fundamentales en las acciones educativas como: la participación en la vida cívica escolar y de la comunidad, el análisis y la participación de los problemas que confronta su familia, escuela y comunidad, la organización de la vida democrática escolar, que decida sobre la base de la discusión en grupo, etc; recuérdese ("... El criterio que orientará a la educación se basará en el constante mejoramiento económico, social y cultural del pueblo." Art. 3o Constitucional, II. a). Actitudes, capacidades y habilidades que de ninguna manera pueden reflejarse en el examen "objetivo".

Determinando en este caso para la evaluación, otras conductas, factibles de realizar y constatar y que reflejan adecuadamente el dominio del objetivo como son: la memorización y mecanización de datos, nombres, fechas y acontecimientos que

corresponden a las conductas que deberán manifestar para ver si logró o no el objetivo.

En la tecnología educativa se manejan tres tipos de evaluación que se han proyectado al Sistema de Educación Básica (primaria y secundaria principalmente), a saber son: la evaluación diagnóstica, evaluación formativa y la evaluación sumaria o sumativa.

La evaluación diagnóstica, es la que se realiza al principio del año escolar o de un curso, a través de un examen escrito; con propósito de homogeneizar al grupo.

Este tipo de evaluación resulta imposible porque no se puede unificar criterios y aprendizajes, en virtud de la diversidad cultural de cada alumno como producto de la influencia del contexto familiar, social y de los medios masivos de comunicación.

La evaluación formativa, es parte del proceso de enseñanza-aprendizaje, que no debe llevar calificación porque corresponde a cuestiones cualitativas; mas sin embargo se evalúa a través de calificaciones que van a reflejar el dominio de los objetivos del tema, unidad, bloque que se evalúa.

La evaluación sumaria o sumativa, abarca las conductas que reflejan el dominio de una muestra representativa de los objetivos de aprendizaje de todo el curso; ante la imposibilidad de evaluarlos por completo, pero de todas maneras se refleja la expresión medible, a través de calificaciones.

También han surgido sistemas para asignar únicamente calificaciones, como son: la evaluación con referencia a una norma y la evaluación con referencia a un dominio.

La evaluación con referencia a una norma, presupone que las aptitudes son determinantes de un aprendizaje; las considera como un pronóstico del rendimiento escolar, sin tomar en cuenta a otros elementos que afectan al proceso de aprendizaje.

Considera que el aprendizaje se estima cuantitativamente mediante la relación que se establece entre el alumno que obtuvo la más alta puntuación y el que obtuvo la más baja del grupo.

Aquí se premia a los mejores que obtuvieron las más altas puntuaciones, sin averiguar el proceso de aprendizaje de aquellos que obtuvieron la más baja puntuación, los factores que obstaculizaron; sin importar si el alumno aprendió, lo que más le importa a este sistema evaluativo es saber en qué lugar quedó con respecto al rendimiento de sus demás compañeros.

La evaluación con referencia a una norma, utiliza como instrumento las pruebas "objetivas", que constituye la base para otorgar una nota o calificación numérica al aprendizaje del alumno. Este tipo de instrumentos sirven únicamente para el manejo estadístico de datos.

Al emplear la estadística en la asignación de calificaciones no se trabaja sobre el aprendizaje de los alumnos, quienes pasan a segundo término. Mager expresa: "¡Oh!, muy bien, con ese reactivo lograrás una preciosa distribución de las puntuaciones. No sabrás si aprendió; pero la estadística será hermosa" (Mager, 1984; 109).

Subsiste, la creencia de que al emplear la evaluación con un conjunto de procedimientos estadísticos, adquiere el carácter de científicidad. Además considera la concepción de la llamada evaluación permanente, que sostiene la idea de recolectar constantemente, a lo largo de un curso un conjunto de evidencias. Ejemplo de evidencias: cuando el alumno se le pide que presente un trabajo, en donde el valor que se le puede asignar sería de 3 ó 30 puntos, la participación grupal 3 ó 30 puntos y el examen correspondería a 4 ó 40 puntos; para obtener la puntuación como referencia la de: $3 + 3 + 4 = 10$ puntos ó, $30 + 30 + 40 = 100$ puntos; en este caso no existe ningún criterio, cada docente determina el valor de estas evidencias de la manera que considere pertinente.

La evaluación con referencia a un dominio o criterio, representa la consecuencia de la propuesta de la Tecnología Educativa, para elaborar los programas escolares a partir de la definición de objetivos conductuales. El aprendizaje se concibe como un producto, como la conducta observable que el alumno manifiesta.

El aprendizaje se cuantifica a partir de la cantidad de reactivos contestados correctamente, en virtud de que éstos fueron elaborados a partir de una diversidad de objetivos conductuales, deduciendo por lo tanto, que el aprendizaje, representa una acumulación de información memorizada (Díaz, 1984; 1987).

Es una postura que fragmenta el proceso de aprendizaje, fragmentación que tiene su origen en la especificación de objetivos conductuales. Clasifica los objetivos en: específicos, esenciales, necesarios y convenientes. A partir de esta jerarquización se ha instrumentado una serie de pruebas, con el fin de detectar el logro de los objetivos.

El problema es que si un grupo de 45 alumnos y el programa cuenta con 10 objetivos específicos, resultaría necesario establecer un modelo para controlar la manifestación de 450 evidencias de aprendizaje de tal grupo. Si de los 10 objetivos específicos, se consideran que 3 son esenciales, 2 necesarios y 5 convenientes; el problema consistiría en saber si los alumnos dominan los esenciales para acreditar, sucedería lo mismo con los objetivos necesarios y convenientes. Por lo tanto el manejo de la calificación es arbitrario sin ninguna base de criterio.

Se puede afirmar con lo expuesto anteriormente, que la evaluación con referencia a una norma y la evaluación con referencia a un dominio o criterio, representan en la realidad; formas diferentes para asignar calificaciones, estratificación y otorgar la acreditación de acuerdo a los resultados del examen "objetivo".

Se ubican en la manera de calificar, buscando la posición del alumno con respecto a sus demás compañeros integrantes del grupo, como una norma o bien planteando el logro o no logro de los objetivos de un curso, grado o materia. Ninguno de los dos se preocupa por el análisis de la evaluación, sobre los factores que afectan al proceso de aprendizaje.

Toda esta influencia de la Tecnología Educativa en el Sistema Educativo Nacional (Educación Básica), ha dado origen que la evaluación se estructure de la manera siguiente: Marco Jurídico y Marco Pedagógico.

A. Marco Jurídico

Ante la gravedad de las pronunciadas desigualdades sociales, la pobreza, la corrupción y las deficiencias en la cobertura y en la calidad de los servicios de educación producto del fracaso de un modelo económico de desarrollo, la caducidad de un sistema monolítico del poder (sin diálogo, sin participación ciudadana efectiva, sin verdadera oposición); una crisis de la conciencia nacional y el fracaso en la formación cívica del pueblo. Además lo más fundamental no sólo de esa época, sino se podría afirmar como tilde característico del desarrollo socio-histórico posrevolucionario del Sistema Educativo Nacional que: la realidad política y económica del país, negaba fuera de la escuela, con hechos reales, lo que dentro de ella, con palabras, se enseñaba. Todo ello, obligó a la administración de Luis Echeverría a la formulación de la Ley Federal de Educación.

El 27 de noviembre de 1973 se promulgó la Ley Federal de Educación que, además de corroborar el principio de unidad nacional, rompe con el concepto clásico que consideraba a la educación como un mero propósito de adaptación a los cambios sociales y la define como un proceso permanente que contribuye al desarrollo del individuo y a la transformación de la sociedad.

Con la Ley Federal de Educación, se pretende ampliar y reorientar el Sistema Educativo. Ampliarlo, para llevar sus beneficios a todos los sectores, dando prioridad a los que han carecido de ellos. Reorientar, para crear en las personas una capacidad de reflexión crítica que les permita advertir su circunstancia individual y el papel que desempeña en la colectividad.

Sólo el conocimiento de la realidad y una actitud reflexiva responsable, permitirán definir cada vez con mayor precisión las metas nacionales, fomentar la participación colectiva para lograrlas y liberar de servidumbres a la persona humana, a la sociedad y a la nación. Se busca democratizar la vida educativa y en consecuencia, de la vida nacional y con ello, ampliar la difusión de la cultura.

La Ley Federal de Educación considera que los educandos deben ser sujetos activos de su propio proceso educativo, esto es, deben ser responsables de su formación.

Postula la incorporación en igualdad de condiciones, de la educación extraescolar; la cual se estima no solo complementaria de la escolar sino equivalente a ella. Se sabe, y se acepta que el aprendizaje se obtiene no únicamente por las vías escolares tradicionales. Se propone, entonces, un sistema federal de certificación de conocimientos que reconozca este hecho fundamental y que distinga las maneras de aprender de los modos de acreditar los estudios. El beneficio principal del sistema de acreditación consistiría en ofrecer según, oportunidades educativas a grandes sectores marginados.

La Ley Federal de Educación se estructuró de: 7 capítulos con 69 artículos y, 4 artículos transitorios. Dicha Ley establece que la educación es un servicio público y cumple una función social que ejerce plenamente el Estado, que también podrá participar la iniciativa privada bajo las condiciones que señale éste, y que es un proceso permanente que contribuye al desarrollo del individuo y a la transformación de la sociedad.

Reitera que toda educación impartida por el Estado es gratuita y que todos los habitantes del país tienen derecho a las mismas oportunidades de acceso al sistema educativo.

Asegura el principio de libertad, en materia educativa, al confirmar el respeto a las instituciones nacionales y a los ideales del pueblo mexicano.

El Estado, para garantía de la sociedad, avala el ejercicio de toda actividad profesional al expedir certificados, diplomas, títulos o grados académicos a quienes hayan cursado el tipo superior de educación o, concluido el medio, de conformidad con los planes de estudio correspondientes. También es competente para establecer un sistema nacional de créditos.

Con la Ley Federal de Educación, se le da ordenamiento jurídico a la reforma educativa iniciada en 1970 que en sus principios destacan:

- a. La formación de una conciencia crítica.
- b. Popularización del conocimiento e igualdad de oportunidades.
- c. Flexibilización y actualización permanentes del sistema educativo.
- d. Decantar una nueva educación que sirva a la construcción del futuro y de una sociedad más justa y más libre fundada en la tolerancia y el respeto a la dignidad del hombre, organizada racionalmente, sin explotación ni servidumbre.

Se resalta la formación de una conciencia crítica, como la mejor defensa contra la expansión de ideologías enajenantes. La educación crítica se opone a la dogmática y autoritaria, propicia el análisis objetivo y la participación del pueblo. La capacidad

reflexiva impide la manipulación ideológica. El conocimiento de los procesos históricos-sociales permite al hombre conocer sus posibilidades para modificar la realidad.

El 4 de marzo de 1993 al darse a conocer la Ley General de Educación, en sustitución de la Ley Federal de Educación, se había firmado y entrado en vigor el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica, que cambió la estructura del Sistema Educativo Nacional y las relaciones entre los componentes; esto sería motivo suficiente para justificar la existencia de una Ley.

Además que en noviembre de 1993 se cumplían 20 años de vigencia de la Ley Federal de Educación, razones para la creación de una nueva Ley acorde a las necesidades del mundo actual.

El Programa para la Modernización Educativa, según fue ideado por el florecimiento de un "nuevo mexicano". Dicho programa representa el décimo plan de educación en la época posrevolucionaria del país, y vigésimo desde la promulgación de las Leyes de Reforma; el programa de Modernización Educativa se estrenó en un clima de rechazo por ser considerado como: unilateral y atentatoria contra los derechos laborales y a la educación.

Vuelve el sistema de asignaturas, en sustitución del método que entonces se calificó de genial: la educación por áreas de estudio. El sistema de asignaturas, aunque con bastantes modificaciones, se basa según los críticos del programa, en el modelo pragmático estadounidense.

En el Acuerdo Nacional para la Modernización Educativa, se da prioridad a la educación básica sobre los demás niveles educativos. Se inicia una reforma en educación básica, enfocándose en el terreno administrativo a la descentralización del sistema; en el terreno educativo, al cambio de planes y programas y a la elaboración de nuevos libros de texto gratuitos, el establecimiento de la carrera magisterial, estimula una mayor participación a la iniciativa privada interesados en la educación.

La firma del Acuerdo Nacional para la Modernización Educativa, llevada a cabo el 18 de mayo de 1992 entre el gobierno federal, los estados y el Sindicato, se realiza para el logro de tres objetivos sustanciales:

- a. La reorganización del sistema educativo. Esta reorganización incluye dos estrategias fundamentales: la descentralización (llamada federalización) de la educación básica y normal y, la participación social.
- b. La reformulación de contenidos y materiales educativos.
- c. La revaloración de la función magisterial.

Después de firmarse el Acuerdo, a escaso un año del mismo, suceden entre otras medidas importantes; la modificación del artículo Tercero Constitucional, en donde se especifica la prolongación de la educación obligatoria hasta el tercero de secundaria.

Una vez firmado el Acuerdo Nacional para la Modernización Educativa, surge la necesidad de crear una nueva Ley (Ley General de Educación) en sustitución de la Ley Federal de Educación, con la preocupación fundamental en materia educativa en

elevar la calidad de la educación, prioridad nacional considerado y requisito indispensable para estar en condiciones de dar respuestas a los retos de competitividad, productividad e innovación tecnológica que imponen las nuevas condiciones nacionales e internacionales.

Se consideró que el sistema educativo nacional estaba en crisis y, que dicho deterioro se debía a diferentes factores como: un incremento poblacional sin precedentes y los cambios que el crecimiento urbano e industrial ocasionó en la estructura social; la crisis económica de las décadas de los setenta y ochenta que originó la reducción del presupuesto público destinado a la educación.

La Ley General de Educación consta de ocho capítulos, 82 Artículos y cinco transitorios. Retoma literalmente el texto de algunos artículos, modifica y cambia de orden otros e incorpora nuevas disposiciones. El alcance del marco jurídico en materia educativa, consistía en que el magisterio nacional sería protagonista en la formación de los niños y jóvenes que habrían de heredar la responsabilidad de velar por la soberanía y acrecentar la prosperidad y equidad social de México.

La Ley General de Educación reglamentaría el Artículo Tercero Constitucional, guardando plena fidelidad a la letra y al espíritu de sus principios, mandatos y disposiciones para crear marco jurídico a la federalización, la participación social, el financiamiento, la creación de nuevos consejos, la evaluación y la equidad del mismo.

En el capítulo II del federalismo educativo, en la sección 4 de la evaluación del sistema educativo nacional menciona lo siguiente:

Artículo 31.- Las autoridades educativas, darán a conocer a los maestros,

alumnos, padres de familia y a la sociedad en general los resultados de las evaluaciones que realicen, así como la demás información global que permita medir el desarrollo y los avances de la educación en cada entidad federativa. (SEP, 1993; 65)

Como puede apreciarse en este marco jurídico de la educación en México, el concepto evaluación se confunde con el término medir y, la evaluación solo es posible con el único instrumento de medición que corresponde al examen "objetivo", cuyo propósito es estadístico y de diagnóstico exclusivamente.

Al recurrir a los exámenes "objetivos" como instrumento de evaluación, apreciación cuantitativa, se constituye como forma única con lo explicitado en el Capítulo IV del proceso educativo, Sección 2, de los planes y programas de estudio del Artículo 47, fracción IV, donde dice: "Los criterios y procedimientos de evaluación y acreditación para verificar que el educando cumple los propósitos de cada nivel educativo. (SEP, 1993; 73). Aquí se menciona la opción de la apreciación cualitativa, con la posibilidad de evaluar con base en otros criterios y procedimientos, que no corresponden concretamente a los exámenes "objetivos". No se puede mezclar lo cuantitativo con lo cualitativo, el resultado con el proceso, lo individualista con la interacción socializadora, la medición con la evaluación y la calificación con la promoción y con la apreciación del desarrollo de la personalidad.

B. Marco Pedagógico

El programa vigente en Educación Básica, se sustenta en la Pedagogía Operatoria, cuyo énfasis se coloca en el desarrollo del proceso más que en el logro de

resultados, es solo natural que la observación de lo cotidiano supere en importancia a la mera aplicación de pruebas, al asignar una cierta calificación.

La Pedagogía Operatoria se basa esencialmente en el desarrollo de la capacidad operatoria del individuo que le conduce a descubrir el conocimiento como una necesidad de dar respuesta a los problemas que plantean la realidad y que provoca la escuela, para satisfacer las necesidades reales, sociales e intelectuales de los alumnos.

Le interesa la construcción del conocimiento, se pronuncia en contra de los conocimientos que se adquieren de manera mecánica, que sirven para ser aplicados en situaciones semejantes a los que se aprendieron y que se olvidan fácilmente, tan pronto como se cumpla para lo que se aprendieron, es decir: para el examen "objetivo". En cambio, la actividad operatoria entendida como el ejercicio de la capacidad cognoscitiva, posibilita en el alumno el razonamiento. Entonces hay una contradicción entre la pedagogía operatoria del programa vigente en Educación Básica y el examen "objetivo", más no de la evaluación como proceso.

El aprendizaje operatorio se fundamenta en la acción que se realiza a través de un proceso mental que culmina con la construcción de un conocimiento nuevo. En este proceso, se posibilita su construcción, por diversas vías del pensamiento reflexivo.

La construcción del conocimiento parte de una serie de razonamientos elaborados por el individuo que hacen posible la solución de la situación problemática; adquiriendo por lo tanto una capacidad reflexiva.

Es importante considerar el pasaje contextual por el que se desarrolla o

construye el conocimiento, todas las operaciones que conducen al aprendizaje; es lo que representa el contexto operacional. Una operación, no se da en forma aislada, sino dentro del contexto de otras operaciones o contextos operacionales determinando la aplicabilidad de un razonamiento conocido y utilizado.

Cuando se presentan cambios en el contexto operacional, es cuando se presentan dificultades que la generalización sea inmediata. Lo es cuando el nuevo contexto operacional no varía sustancialmente del primero en que se realizó el aprendizaje, o solo se presentan pequeñas variaciones contextuales. En caso contrario, la reconstrucción debe partir de un nivel más elemental cuanto más distinto es el nuevo contexto operacional, es decir; cuanto más complicado son las abstracciones u operaciones que lo constituyen.

La generalización, entendida como una reconstrucción metodológica en nuevos contextos operacionales, necesita para producirse, que el individuo haya construido por sí mismo el conocimiento pues de no ser así es evidente que no podrá reconstruirlo; por lo tanto la pedagogía operatoria es la aplicación de la psicología genética en la escuela.

De acuerdo a la pedagogía operatoria, plantea como necesidad una organización institucional de la escuela que permita dar cauce a las iniciativas del niño, permitiéndole a través de asambleas y consejos de clase, los temas que desean tratar. Partiendo de estos temas el maestro deberá provocar situaciones en las que los conocimientos se presenten como necesarios para alcanzar las finalidades concretas.

El docente debe proponer actividades concretas que lleven al alumno a recorrer todas las etapas necesarias en la construcción del conocimiento, contrastando continuamente los resultados que el niño obtiene a las soluciones que propone con la realidad y con las opiniones o soluciones encontradas por los demás compañeros, creando por lo tanto situaciones-contraste que obliguen al niño a rectificar sus errores cuando éstos se produzcan.

El niño comprende al mundo, en virtud de realizar operaciones mentales cada vez más complejos, traduciendo el universo en operable, es decir, susceptible de ser racionalizado; por lo tanto, la construcción de las estructuras operatorias del pensamiento posibilita la comprensión de los fenómenos externos del individuo.

De acuerdo a la pedagogía operatoria ayuda al niño para que éste construya sus propios sistemas de pensamiento. Los errores que el niño comete en sus apreciaciones de la realidad y que se manifiestan en sus actividades escolares, no son consideradas como faltas sino como pasos necesarios en su proceso constructivo.

La construcción intelectual no se realiza en el vacío sino relacionado con el medio circundante, por esta razón la enseñanza debe estar estrechamente ligada a la realidad inmediata del niño, partiendo de sus propios intereses.

La pedagogía operatoria parte de que la interpretación del medio que rodea al niño, es según su propio sistema de pensamiento, que se denomina: estructuras intelectuales y que evolucionan a lo largo del desarrollo. Conociendo esta evolución, se sabe las posibilidades para comprender los contenidos de la enseñanza y las dificultades posibles en el aprendizaje.

Comprender no es un acto súbito, sino el término de un recorrido que requiere

un cierto tiempo, durante el cual se van considerando aspectos distintos de una misma realidad, se abandonan, se vuelven a retomar, se confrontan, se toman otros y finalmente se llega a una nueva explicación que traduzca lo contradictorio en complementario. Lo importante no es solo una nueva adquisición sino el haber descubierto cómo llegar a ella; esto es lo que permite generalizar. De acuerdo a esta concepción, es como evoluciona el pensamiento del niño.

Se trata de aprender a actuar sabiendo lo que se hace y por qué se hace. La libertad consiste en poder elegir, conociendo las posibilidades existentes y ser capaz de inventar otras nuevas.

No se le puede pedir al niño que haga lo que quiera, porque se deja a merced del sistema en que está inmerso y, que tenderá a reproducir. Para ello es necesario que el docente ayude a construir instrumentos de análisis y ser capaz de aportar nuevas alternativas, para que posteriormente en base a estos elementos; el niño sea capaz de tomar una decisión (Montserrat, 1983; 372-389).

Dentro del marco pedagógico, define a la evaluación como:

"Un proceso que consiste en obtener información sistemática y objetiva acerca de un fenómeno y en interpretar dicha información a fin de seleccionar entre distintas alternativas de decisión" (Livas, 1988; 5).

Por evaluación se entiende en términos generales, la acción de juzgar, de inferir juicios a partir de cierta información desprendida directa e indirectamente de la realidad evaluada, o bien atribuir o negar calidades o cualidades al objeto evaluado o,

finalmente, establecer reales valoraciones en relación con lo enjuiciado" (Carreño, 1987; 3).

"Actividad sistemática y continua, integrada dentro del proceso educativo, que tiene por objeto proporcionar la máxima información para mejorar este proceso, reajustando sus objetivos, revisando críticamente planes y programas, métodos y recursos y facilitando la máxima ayuda y orientación a los alumnos" (Dic. Ciencias de la Educación, 1988; 65).

De acuerdo a la pedagogía operatoria, el docente debe registrar la información de sus alumnos como momento didáctico del proceso enseñanza-aprendizaje, a través de dos recursos principales:

- Listas de cotejo. Semejante a los registros de asistencia, en ellas sólo se indica por esencia o ausencia de un factor, pudiendo enfocar un aspecto o varios.
- Escalas estimativas. La lista de cotejo puede convertirse fácilmente en una escala estimativa, cuando se otorgan, por lo menos, dos valores diferentes al logro de un aspecto. Ejemplo: 0, no lo hace; 1, si lo hace; 2, lo hace muy bien.

Por otra parte, los resultados son traducibles a la escala numérica oficial de seis niveles (5 al 10), otorgando valores proporcionales, en el ejemplo de la escala antes expuesto, calificar con 10, si se obtienen 6 puntos, con 9 cuando sean 5, con 8 al tener 4, etc.

De acuerdo a este enfoque, según la evaluación al hacer uso de estos recursos mejora el proceso enseñanza-aprendizaje. Evitando la instrucción de factores ajenos a lo propuesto, ¿Cuántas veces ha sucedido que al evaluar una investigación de Ciencias Naturales, el maestro baja la calificación del escolar porque escribió con faltas de ortografía?.

En este marco pedagógico, se plantea la autoevaluación en donde se exhorta al maestro, alejarse de manifestaciones de desconfianza en las apreciaciones de los niños o adolescentes, éstas serán complementarias a las suyas, y al ejemplo de exámenes "objetivos"; a pesar de reconocer que éste instrumento de evaluación es sancionador y restrictivo, con un sistema de enseñanza rígido y selectivo.

Finalmente se expresa, que el ahorro de tiempo y esfuerzo que se dedicaría para revisar cada trabajo compensa en mucho, el aumento de duración y desgaste personal invertidos en la conducción de un grupo organizado por equipos.

Al hacer un análisis, resalta un error de conceptualización, si la orientación es de acuerdo a la Pedagogía Operatoria, que se preocupa por el desarrollo, la calidad del proceso más que en los resultados; por qué razón se debe de evaluar por separado o fragmentado, las materias de estudio como en el caso de Ciencias Naturales, en donde ahí mismo como texto escrito producto de la investigación se puede aprender la lengua escrita de una manera correcta, no calificando las faltas de ortografía, sino señalando y guiando a su corrección. El proceso es un todo de elementos del aprendizaje, lo es y no en una sola materia sino en todas las materias que estructuran la currícula y, por lo tanto no se puede evaluar de una manera fragmentada, sin conexión alguna porque perdería el carácter de proceso interrelacionado.

Resalta una preferencia individualista, al dar prioridad de los trabajos de cada alumno que el proceso socializador de la evaluación, como aprendizaje desde el punto de vista de la organización del grupo en equipos operativos que representa la alternativa para mejorar la calidad en la educación.

Después de haber presentado, los dos marcos legales en que se sustenta la evaluación en educación básica producto de la influencia de la tecnología educativa, permite realizar un análisis crítico desde el punto de vista de la praxis educativa. En el sentido teórico, no concuerdan los dos marcos legales señalados anteriormente, el marco jurídico se pronuncia por una evaluación como medición de los conocimientos a través del examen "objetivo", y el marco pedagógico, se interesa más en el desarrollo del proceso que en los resultados respaldados por calificaciones. En el sentido práctico, surge la pregunta: ¿Por qué el Instituto de la Educación Básica del Estado de Morelos (I.E.B.E.M.), obliga a los maestros en aplicar exámenes bimensuales, semestrales y finales; si al fin y al cabo la calificación es lo que menos interesa?, ¿Por qué se le da importancia a la aplicación de exámenes "objetivos", si según ha de ser del aprendizaje, lo que interesa es el desarrollo?.

En las tres definiciones de evaluación que el marco pedagógico presenta, concuerdan al considerarla como instrumento para obtener información e interpretarla para emitir juicios. Que no es lo mismo emitir juicios críticos de la evaluación como parte del proceso de aprendizaje. Es decir, toda la falsedad que encierra el resultado del examen, su concentración en calificaciones inventadas, su función reproductora, etc.

La pedagogía operatoria, critica el empleo de los exámenes con fines de calificación, más sin embargo no concuerda con el apartado de la autoevaluación; cuando sugiere que el maestro complementará la evaluación del alumno, además de su autoevaluación, la del propio maestro con el empleo de exámenes "objetivos". Estos en el proceso evaluativo originan la calificación, por lo tanto se continúa dando prioridad al examen como instrumento de medición.

Según las definiciones de evaluación, la información que se obtiene a partir de ella, tiene carácter "objetivo", a través de la cuantificación numérica y de la perfección de los instrumentos de medición. Los aspectos a evaluar son de interés del docente, mas no del alumno, no considera el desenvolvimiento libre del alumno para facilitar su aprendizaje. No se tiene interés alguno, en la construcción del conocimiento como un conjunto de pensamientos, juicios, valores, actitudes e investigaciones a partir de las necesidades dentro del contexto social.

CAPÍTULO II

PROBLEMATIZACION

Las instituciones educativas han establecido como uno de sus objetivos prioritarios la realización de acciones que le lleven a conocer el resultado de su esfuerzo, para poder establecer el nivel de acercamiento entre lo planeado y lo procesado. A esta acción verificadora se le llama genéricamente evaluación.

La evaluación del aprendizaje, se encuentra identificada con el concepto de medición. Así lo señala la Ley General de educación Mexicana de 1993 vigente en la actualidad. En su artículo 50 señala: la evaluación de los educandos comprenderá la medición en lo individual de los conocimientos, las habilidades, las destrezas y, en general, del logro de los propósitos establecidos en los planes y programas de estudio. Las instituciones deberán informar periódicamente a los educandos y en su caso a los padres de familia o tutores, los resultados y calificaciones de los exámenes parciales y finales, así como, de haberlas, aquellas observaciones sobre el desempeño académico de los propios educandos que permitan lograr mejores aprovechamientos, y no especifica otra consideración. Todo ello ha conducido que en el presente trabajo más que problema se presentará la problematización que en la vida cotidiana de la escuela pública, cuando se hace referencia a la evaluación como lo especifican las boletas de evaluación del Sistema Educativo Nacional (Educación Básica, a excepción de Jardín de Niños) en el Estado de Morelos; se identifica el problema al desarrollar actividades de medición del proceso enseñanza-aprendizaje, representando una limitante para el desarrollo del aprendizaje comprensivo y constructivo.

Ello obedece a que carece de un soporte de explicación teórica, ocasionando que la evaluación del aprendizaje admita la teoría de la medición. En este sentido resulta muy clara la vinculación de la psicología conductista en la cual se basa el problema de la medición en los alumnos.

La psicología conductista define como objeto de estudio la conducta observable, utilizando para su aprehensión el método experimental. Es precisamente el método experimental donde aparece la teoría de la medición como un elemento que posibilita un tratamiento estadístico de ciertos datos. (Díaz, 1980; 11).

Es en la psicología en donde aplican para su investigación el método experimental. Fue Iván P. Pavlov quien realizó los primeros experimentos a fines del siglo XIX sobre: "secreciones psíquicas" en animales, que dieron origen a toda la investigación de los reflejos condicionados. Los trabajos anteriores fueron simples observaciones de sentido común, o elaboradas teorías fisiológicas como la de Sechenov (1863), realizadas en Rusia, que tuvo gran influencia en el pensamiento de Pavlov (Ardila, 1982; 44).

¿Por qué experimentar en psicología? Sidman, psicólogo experimental dedicado a la investigación, presenta cinco razones por las cuales se hacen experimentos en psicología; son:

1. Para evaluar hipótesis.
2. Para satisfacer la curiosidad por la naturaleza.
3. Para probar un nuevo método o técnica.

4. Para establecer la existencia de un fenómeno de conducta.
5. Para explorar las condiciones bajo las cuales ocurre un fenómeno.

Estas son las cinco razones por las cuales se hacen experimentos. Para un investigador la curiosidad acerca de la naturaleza puede ser el determinante más importante. Para otro, el establecimiento de nuevos fenómenos de comportamiento y las condiciones bajo las cuales ocurren pueden ser los factores determinantes. En el caso de muchos psicólogos contemporáneos, la investigación está destinada a probar o refutar hipótesis y los hechos encontrados tienen sentido dentro de un esquema teórico (Ardila, 1982; 8).

Sin embargo el método experimental, pone atención especial a un aspecto del fenómeno del aprendizaje, y desea reducirlo a términos medibles o cuantitativos y repetibles por todos los observadores, lo cual es una de las condiciones más importantes de la ciencia (Ardila, 1982; 34).

El método experimental, considera que medir es asignar un número a los fenómenos a través de la comparación de éstos con una unidad preestablecida. Thorndike afirma: Todo lo que existe, existe en alguna cantidad y por eso se puede medir (Ardila, 1982; 34).

¿Cómo se mide el aprendizaje en el método experimental?. En primer término, consideran al aprendizaje: como todo lo observable en unas alteraciones en la ejecución de un organismo, animal o humano, es decir; se atribuye ese cambio en la ejecución en un aumento en el número de respuestas.

En la medición del aprendizaje, toman al tiempo como la variable más

importante para medir, el número de errores cometidos o, la cantidad de respuestas.

El método experimental empleado en la psicología, emplea tres tipos de medidas en la situación de aprendizaje, hecho que se utiliza en la verificación de ciertos procesos cognitivos:

- a. Medidas de amplitud o magnitud: la cantidad de salivación en un experimento de condicionamiento clásico es el ejemplo más notorio o la conductibilidad eléctrica de la piel.
- b. Medidas de tiempo: es el tiempo que requiere el animal para salir de la caja inicial, o para dar las primeras muestras de salivación o; el número de respuestas dadas por un animal en una caja de Skinner durante un cierto tiempo.
- c. Medidas de probabilidad: incluyen medir la presencia o ausencia de la respuesta, y convertir los resultados en porcentajes. Es la medida más corriente empleada en experimentos de aprendizaje.

Todas estas consideraciones influyeron en las definiciones de evaluación que dan diversos autores, en donde aparece el problema de la medición; así tenemos que la evaluación es el acto de comparar una medida con su estándar y emitir un juicio basado en la comparación (Mager, 1984; 20); igualmente es una interpretación, de una medida (o medidas), en relación a una norma establecida (Lafourcade, 1979; 17).

Como se puede observar, se ha presentado una tendencia a utilizar el término medición como sinónimo de evaluación. La teoría de la medición ha sido tomada como

referencia única en el sostén de la evaluación en el aprendizaje.

El concepto de medición, obliga la aceptación de la posibilidad de medir el aprendizaje, concibiéndolo exclusivamente como los cambios de conducta observables y permanentes en el alumno. La cuantificación del aprendizaje lo reduce a lo superficial y aparente, despreciando el proceso del mismo de aprender.

La medición en la evaluación, reproduce la misma lógica del conductismo. Thorndike y Hagen, exponen el sencillo procedimiento a seguir en la evaluación: "medir consta de tres pasos comunes:

- a. Señalar y definir la cualidad a medir.
- b. Determinar el conjunto de operaciones en virtud de las cuales el atributo puede manifestarse y hacerse perceptible, y
- c. Establecer el conjunto de procedimientos o de definiciones para traducir las observaciones o enunciados de procedimientos de grado cantidad" (Thorndike, 1978; 187-192).

De esta forma, la cuantificación del dato, se convierte en la técnica apropiada para la verificación.

A continuación se expone la manera de cómo opera el modelo propuesto en la práctica de la evaluación por Thorndike, a partir de los tres pasos determinados anteriormente.

En una clase de Historia de México, como primer paso sería que el alumno tiene que "aprender" la lucha por la Independencia de México, con lo cual se desarrolla el segundo paso indicado que se deben determinar el conjunto de operaciones que permitan que este aprendizaje se manifieste. De esta manera la etapa de la Independencia de México queda reducida a un conjunto de objetivos conductuales, por ejemplo: que el alumno indique, subraye o relacione la fecha en que nació Don Miguel Hidalgo y Costilla, que efectúe algunas operaciones matemáticas (mecanización), que copie alguna lección, etc.

El tercer paso, el cual tiene que ver prácticamente con la cuantificación de los datos, que se traduce en la elaboración y aplicación de los llamados exámenes o pruebas "objetivas" con un conjunto de preguntas o reactivos.

Con el ejemplo anterior se demuestra cómo difícilmente se puede aceptar que el alumno haya aprendido Historia de México, matemáticas o cualquier otra materia a partir de los indicadores que se derivarían de los objetivos conductuales.

Se ha creído, que el término "objetividad" en la evaluación, es reducida únicamente al tercer paso de Thorndike, en definir los procedimientos en la cuantificación.

La evaluación practicada actualmente, considerada como "objetiva", corresponde según el momento de asignar una expresión numérica al alumno de acuerdo con la cantidad de preguntas contestadas correctamente; pero tal "objetividad" no existe, ni en el muestreo de los aprendizajes ni en la misma elaboración de las preguntas; se anula la relación sujeto-objeto como proceso de interrelación en el acto del conocimiento.

El subrayar, relacionar, escribir falso o verdadero o, encerrar las preguntas de los exámenes "objetivos"; demuestra que el alumno debe de prepararse para ello, a través de la memorización y la mecanización, sin que el alumno comprenda la construcción del conocimiento, el análisis para la comprensión o el descubrimiento mismo.

Simplemente los resultados numéricos de los exámenes, se empleará para propósitos estadísticos como testimonio de aprendizaje en el nivel de Educación Básica de una Zona Escolar, Región, Estatal o Nacional.

Resulta necesario precisar en lo que incurre la evaluación entendida como medición, ya que en la cuantificación de fenómenos del aprendizaje no se respetan las propiedades de los números. ¿Cuál es el significado de 6 en matemáticas?, ¿Cuál es la diferencia entre un 10 y un 7 en español? ¿Qué significa 85 aciertos, en 100 reactivos en Historia? ¿Qué propiedad o propiedades del número se está empleando en esta designación?.

Generalmente los exámenes "objetivos" llegan a tener las mismas preguntas para los mismos grados o para los grupos que cursan la misma materia, tal pareciera que las escuelas se encuentran en el mismo contexto social y, en las mismas condiciones en la que se generó el proceso de aprendizaje grupal e individual; como sucede en Educación Básica en el Estado de Morelos, en los exámenes de admisión que presentan los alumnos para ingresar a la Secundaria y, en los momentos evaluativos bimensuales de la escuelas Primarias.

Con este tipo de evaluación, centrada con preguntas que solo requieren de la memorización y de la mecanización, más que ayudar al proceso de aprendizaje, la

entorpece o la anula.

Cuando el docente pretende evaluar los aprendizajes ocurridos de algunos contenidos pertenecientes a determinada temática, generalmente realiza una serie de mediciones que corresponde a emitir un juicio en forma de calificación numérica o literal de acuerdo a los reactivos contestados.

Otra realidad de la práctica docente, es el de utilizar otro tipo de información relacionada con la cuantificación, como es la apreciación que el docente hace sobre la conducta, el aseo, uniforme, la asistencia y puntualidad; algunas otras consideraciones sobre aspectos tales como el auxilio que algunos alumnos le presten en el control y supervisión de la conducta del resto de sus compañeros, el respeto a las reglas en el salón de clases y en la escuela, su presentación (uniforme); así como la puntualidad en la entrega de trabajos, regalos, invitaciones, etc.

A cada evidencia el docente le asigna arbitrariamente una cifra numérica que pretende representar alguna cantidad de aprendizaje, las cuantificaciones se integran a través de ponderaciones arbitrarias y el docente emite un juicio en forma de calificación. Por arbitrario significa que el docente determina cuantificaciones sin basarse en algún criterio, sino en condiciones propias del docente. es decir, no existen elementos objetivos que permitan asignarle, por ejemplo: a cada tarea realizada equivale a un punto, a cada práctica diez puntos y al examen un total de cincuenta puntos o; llegar a la determinación de que la calificación final de una materia, estará representada en un 70% por el resultado del examen, 20% por conducta y el 10% por las tareas. En estos casos no existen criterios objetivos para asignar valores

numéricos que representen cantidades de aprendizaje. Dichos resultados fueron producto de las entrevistas estructuradas en un orden establecido de preguntas (cuadro 1), realizadas con los docentes de Educación Básica de los Municipios de Cuernavaca, Jiutepec y Zapata.

Los marcos legales de la evaluación, argumentan que la medición se realiza con la aplicación de exámenes "objetivos", científicamente elaborados que proporcionan evidencia "objetiva" y equitativa del aprendizaje. Esta es una conceptualización muy difundida en el medio educativo y fuera de él, permitiendo el fortalecimiento del predominio de la medición sobre la evaluación.

Las técnicas de medición, carecen del sustento epistemológico que les permita generar conocimientos científicos acerca del aprendizaje escolar. Porque para "medir el aprendizaje", es decir, para asignar números que lo representen cuantitativamente, es necesario que exista una estrecha relación o correspondencia entre las características del concepto aprendizaje y las características de los números (es decir, las matemáticas). Esta correspondencia es conocida como isomorfismo en la medición.

La isomorfía que se busca, es en un nivel determinado de abstracción de aprendizaje y la abstracción de los números. Las matemáticas tienen tres propiedades fundamentales: Identidad (de igualdad), ordinalidad (de orden) y la aditividad (de sumar).

Si la isomería fuese absoluta, respecto de estas tres propiedades, entonces el aspecto cuantitativo del aprendizaje se comportaría de acuerdo a dichas propiedades. Esto quiere decir que un aprendizaje "valdrá" lo mismo siempre, independientemente

del contexto en que se desarrolle o quien lo elabore; se podrían ordenar los aprendizajes de mayor a menor o viceversa, de manera válida y consistente y si un aprendizaje valiese cinco puntos y otro siete, entonces el que "logre" los dos, tendrá doce puntos de aprendizaje.

En las matemáticas no existen bases objetivas para establecer la cantidad de aprendizaje que representa el resolver un problema de tanto por ciento, el de resolver una ecuación de primer grado o el de aplicar alguna de las operaciones fundamentales en la solución de un problema.

Tampoco se puede cuantificar cual de esas tres operaciones "vale" más o menos, y no se tiene aún la base para determinar las transformaciones cuantitativas del aprendizaje cuando se pasa de resolver una ecuación de primer grado a una de segundo o, de leer números decimales a su escritura, etc.

Sin embargo, diferentes teorías del aprendizaje no han desarrollado hasta el momento, algún modelo explicativo del comportamiento de los aspectos cuantitativos del aprendizaje. Consecuentemente, no es posible determinar si existe o no tal isomorfismo.

Si la isometría en la medición del aprendizaje no se puede comprobar, entonces las matemáticas no deberían ser utilizadas para representar cuantitativamente al aprendizaje.

Resulta no válido efectuar ni la operación aritmética más sencilla, consecuentemente las sumas, las multiplicaciones y divisiones y, los promedios que con frecuencia obtienen los docentes con los resultados de las mediciones, no representan validez alguna.

En la búsqueda de una pretendida objetividad, la evaluación del aprendizaje ha sido dominada y sustituida por las técnicas de medición. La solución que las técnicas de medición proponen para subsanar la carencia de los aspectos cuantitativos de cualquier atributo en el desarrollo teórico, incluso del aprendizaje, es de naturaleza exclusivamente técnico.

Como técnica de medición proponen un modelo probabilístico que relaciona los resultados obtenidos por un estudiante al resolver un examen "objetivo" y el nivel de aprendizaje del sujeto.

El modelo más utilizado es el "lineal o sumativo", establece que existe una relación rectilínea entre el número de aciertos en un examen y el aprendizaje del sujeto.

Los supuestos en los que se fundamenta el modelo, parten de que la relación entre el comportamiento de respuesta a un solo reactivo y el aprendizaje de un sujeto en una línea curva, con forma de "S" alargada, inclina y ascendente, llamada línea de trazo de tal suerte que frente a un mayor aprendizaje del sujeto, existe una mayor probabilidad de que conteste correctamente en reactivo particular. Este supuesto no implica que las diversas líneas de trazo correspondientes a cada reactivo de un examen tenga la misma forma. Sin embargo, se desconoce el comportamiento de los estudiantes al resolver los reactivos de una prueba dependiendo del grado de aprendizaje que hayan alcanzado, por lo que no es muy factible que se conozca su comportamiento ante cada uno de los reactivos de la prueba. No tienen las bases necesarias para afirmar que las líneas de trazo tengan forma de "S".

El segundo supuesto establece que la suma de las líneas de trazo de los reactivos del examen proporciona una línea casi recta. La justificación del supuesto es poco convincente: se argumenta simplemente que los diversos grados de dificultad de los reactivos se compensan mutuamente y que la resultante de la suma de diferentes líneas de trazo es rectilínea.

Si se desconocen las líneas de trazo de cada reactivo no se puede llegar a conocer con certeza que la resultante de suma tendrá una forma rectilínea. Además el modelo no supera este supuesto, sino que se convierte en el supuesto mismo.

El tercer supuesto que sustenta este modelo es la afirmación de que la totalidad de los reactivos de la prueba tienden a medir solo el aprendizaje particular de que se trate. Como consecuencia, las respuestas que el estudiante da a los reactivos solo dependen de su nivel de aprendizaje (Nunnally, 1967; *passim*).

Este supuesto refleja una clara posición positivista acerca del comportamiento, al considerarlo aislado de su contexto socio-histórico.

Se pretende ignorar con esto que el comportamiento del estudiante no depende exclusivamente de un nivel de aprendizaje específico que haya logrado, depende también de factores como: los aprendizajes previamente adquiridos, los aprendizajes extraescolares, los procesos cognoscitivos desarrollados por el alumno, las relaciones alumno-alumno, alumno-padre de familia, alumno-contexto social productivo, los rechazos y tensiones que provoca una situación de examen para memorizar.

El mismo Bloom expresó sobre los exámenes o pruebas: Las pruebas hechas por los profesores, las estandarizadas, son en gran medida, pruebas de conocimientos memorizados. Después de más de veinte años del uso de la taxonomía de objetivos

educacionales en el adiestramiento de profesores, más del 95% de las preguntas contenidas en las pruebas que los estudiantes deben contestar se refieren a poco más que la mera información (Bloom, 1971; 47).

De esta manera la evaluación ha quedado marginado al uso de pruebas con su mecanización implícita sin llegar al proceso real del aprendizaje.

Se sigue confundiendo como posición de actividad científica, el empleo de la estadística para cuantificar la evaluación y adquirir el carácter de objetividad.

Con la estadística, al concentrar los resultados de las pruebas representa un estudio de tal instrumento, mas no, del proceso de aprendizaje como parte integral de la evaluación.

Por lo tanto, la confusión entre evaluación y medición, identificada ésta con la asignación de calificaciones a través de los números o literales, representa una situación que desde tiempos inmemorables se viene arrastrando apoyada y legitimada por las instituciones educativas y por la sociedad; fomentando consciente e inconsciente actitudes vanidosas e individualistas en los alumnos. Además, la evaluación actual que corresponde a la medición impidiendo un aprendizaje comprensivo hacia una formación consciente, reflexiva y crítica ha dado lugar a otras determinantes sociales como:

- A. La Evaluación como Medición, induce a la Selección y Estratificación Social.
- B. La Evaluación como Medición origina la Acreditación y Certificación.
- C. La Evaluación como Medición, hacia una Función Reproductora.

A. La Evaluación como Medición induce a la Selección y Estratificación Social.

El pensamiento estructural considera que los individuos poseen diferentes dones naturales y que adquieren diversos conocimientos y habilidades que los hacen más o menos aptos para realizar ciertas actividades; por lo que es necesario seleccionarlos de tal forma que desempeñen las tareas requeridas por la sociedad. Según esta corriente, para asegurar su supervivencia la propia sociedad debe recompensar con mayores derechos y alto prestigio a aquellas personas que desempeñan tareas funcionalmente trascendentes, que requieren de habilidades o conocimientos escasamente disponibles o de difícil adquisición. Y como contraparte señalan que las recompensas deben ser menores para aquellos que poseen habilidades o conocimientos de fácil adquisición, o que desempeñen actividades no trascendentales. De esta manera es como justifican la desigualdad y la consecuente estratificación de la sociedad (Parsons, 1985: 99-100).

Incluso, se afirma que la desigualdad es necesaria, ya que a través de ella, las sociedades se aseguran que las posiciones más importantes estén ocupadas responsablemente por las personas más calificadas (Davis, 1974; 99).

Se establece como condición, el de haber un proceso de gratificación selectiva, como compensación a la realización valorada, en donde el docente es el agente primario. Este proceso es la fuente directa de la diferenciación intraclases a lo largo del eje de realización.

Esta diferenciación inicial tiende a implantar un sistema de estatus al interior de la clase, en el que convergen no solamente los resultados inmediatos del trabajo

escolar, sino también toda una serie de influencias para consolidar las diferentes expectativas, las cuales pueden ser consideradas como los niveles de aspiración de los alumnos (Parsons, 1985; 1985; 87).

Se afirma que la educación no persigue la igualdad, sino la desigualdad. El propósito principal de la educación, el de la integración social de una sociedad de clases, solo puede lograrse preparando a la mayoría de los chicos para un futuro desigual, y asegurando su subdesarrollo personal. (Willis, 1983;103).

La tarea de selección se le ha asignado a la escuela, Talcott Parsons propone incluso, que la selección se realice en la propia escuela, a través de la gratificación diferenciada de los diversos niveles de logro.

Esta gratificación diferenciada posibilita que el individuo interiorice los valores adecuados al estrato del cual formará parte. Añade que la evaluación permite especialmente a los perdedores de la competición aceptar la diferenciación esencial (Parsons, 1985; 84-86).

Sin embargo este enfoque del pensamiento estructural que prevalece en nuestra sociedad, es de atención sobre algunos puntos de vista:

Primero, se considera desde la más elemental justicia que, en una sociedad que se aprecie de ser meritocrática, se distribuyan equitativamente las oportunidades para recompensar el mérito. Sin embargo, se pone en duda que un sociedad capitalista, en donde se basa en la desigualdad, pueda lograrse tal equidad.

La sociedad mexicana, es de las más desiguales, si se juzgan a partir de ciertos indicadores, tales como: la distribución del ingreso familiar, la distribución de alimentos y el acceso y logro escolar.

Si inherentemente, la estratificación implica la desigualdad en la distribución de los derechos y recompensas, es obvio por lo tanto, que los hijos de los sujetos de escasos recursos económicos, difícilmente tendrán las mismas oportunidades iniciales, intermedias y finales que los hijos de las personas con suficientes recursos.

En el contexto escolar, se observa que en las clases media superior y alta, los hijos tendrán ventajas evidentes sobre los de las clases pobres y marginados, como: mejor alimentación, atención médica, esparcimiento, relación cultural, acceso a la escuela, mayores recursos económicos para solventar los costos directos, indirectos y los de oportunidad que implican la escolaridad. La desigualdad estructural de la sociedad, y de la consecuente desigualdad en las escuelas, muestra la imposibilidad de que existan en la sociedades capitalistas meritocráticas, las condiciones necesarias para distribuir de modo equitativo las oportunidades iniciales. Por lo tanto, no es posible estratificar a la sociedad de una manera justa con base al mérito, como se pretende ya que la estratificación se basa en la desigualdad.

Desde el punto de vista estructural-funcionalista, las desigualdades descritas se interpretan como "funcionalmente necesarias" para la sobrevivencia de la sociedad, donde los mejores recompensados son quienes tienen mayores méritos.

Esta interpretación se pone en duda porque considera una mínima movilidad social, es decir; los hijos generalmente ocupan sus posiciones dentro de los mismos estratos sociales que sus padres.

Desde el punto de vista meritocrático, la explicación de este hecho radica en que la distribución de facultades está relacionado con el status familiar y, por

consiguiente, los hijos tiene los méritos suficientes para ocupar puestos semejantes a los de sus padres, independientemente de su rendimiento escolar.

Desde el punto de vista de la reproducción, las relaciones sociales son las que determinan el poder y la influencia que ejercen los padres y la clase a la que pertenece sobre la sociedad; éstos a su vez, determinan los puestos que ocuparán sus hijos en la estructura social.

De acuerdo a la orientación meritocrática, se considera que tanto la capacidad intelectual de los individuos, como su escolaridad, son dos elementos relevantes para determinar la posición de aquellos en la estratificación social.

Pero ésta depende en buena medida de sus antecedentes familiares y no de su coeficiente intelectual o de su escolaridad; es decir, no depende de sus méritos.

Cuántos alumnos con excelentes méritos escolares desde: el nivel primario, secundario, preparatoria, abandonan sus estudios por carecer de los recursos económicos necesarios para solventar los gastos que ello implica; cuántos estudiantes egresados de universidades con excelencia escolar presentan dificultades para iniciarse en la actividad económicamente productiva.

Las dificultades que encuentran en la bolsa de trabajo, ocupando los puestos que no corresponden a sus capacidades producto de la evaluación como medición; en cambio aquellos que con el mínimo esfuerzo, lograron egresar de las universidades o cualquier instituto de educación superior comprando la promoción de semestres y hasta el título profesional; llegar a ocupar los puestos o cargos más importantes y mejor remunerados.

También se puede afirmar que los antecedentes socioeconómicos de los

alumnos, ejercen una influencia sobre la posición ocupacional a través de los años de escolaridad; apoyando firmemente la premisa de que las relaciones sociales familiares son las que mayor influencia ejercen para la reproducción de las estructuras sociales existentes.

La escuela utiliza un sistema de recompensas y castigos para inculcar o reforzar valores, comportamientos, personalidades, expectativas, formas de pensamiento acordes con la posición que los individuos ocuparán en la estructura. De esta manera, la escuela contribuye a reproducir la estructura de clase existente (Bourdieu, 1976; 85).

El sistema de recompensas y castigos que utiliza la escuela se basa fundamentalmente en la evaluación del trabajo escolar de los alumnos. Incluso se propone explícitamente que así sea (Parsons, 1985; 84-86).

El otro mecanismo con los que la escuela contribuye directamente en la selección y estratificación de los estudiantes, y en donde utiliza la medición como evaluación del aprendizaje escolar es, la aplicación de exámenes selectivos de admisión, basados en las supuestas aptitudes para el estudio y aprendizaje para permitir el ingreso a determinados niveles escolares.

B. La Evaluación como Medición, origina la Acreditación y Certificación.

La evaluación como medición, utiliza para determinar el rendimiento escolar, una calificación de la que, a su vez determinará la acreditación o la no acreditación de la asignatura, bimestre, semestre o final. Los sucesivos juicios de acreditación que

realizan los docentes en las diferentes asignaturas tendrán, a su vez, un efecto directo en la certificación de los estudios por parte de la escuela. Esta certificación conferirá a los estudiantes ciertos derechos que les permitirá incrementar sus posibilidades de ascender en la escala social y, por lo tanto, de lograr mayores derechos y recompensas sociales.

De esta forma, la evaluación escolar se practica en educación básica y en otros niveles, pone mayor énfasis en la función selectiva y estratificadora a través de la acreditación y certificación que en la función formativa. Además es necesario considerar la naturaleza enajenante del trabajo docente, y las condiciones particulares en que se desempeña, propician el empleo de la evaluación con su función acreditadora-certificadora, sin favorecer en nada el desempeño de su función formativa.

El trabajo escolar se transforma en mercancía que puede ser intercambiada de manera semejante a una transacción comercial. Se intercambia el trabajo académico por créditos, y estos a su vez por un certificado.

En estas condiciones en las que se desarrolla el trabajo escolar del alumno contribuyen a determinar el predominio de la función acreditadora-certificadora de la evaluación sobre el proceso de la función formativa. El alumno generalmente orienta su trabajo escolar y su desempeño en la evaluación hacia la acreditación, utilizando todas las trampas habidas y por haber para posterior certificación, y deja para un segundo término su aprendizaje y formación.

En estas condiciones, es como los alumnos no le encuentran ninguna finalidad práctica a las actividades escolares y optan por desertar, o simplemente buscan

formas alternas de resistir a la reproducción y presentan comportamientos que burlan o desafían las condiciones que no les favorecen, tales como aparentar conductas que no poseen, valores que no se han interiorizado, aprendizajes que no han construido. En nuestro medio educativo, se encuentra con frecuencia que los alumnos copian en los exámenes, utilizan acordeones, compran al docente; aparentan sociabilidad y solidaridad cuando en realidad no existen.

C. La Evaluación como Medición, hacia una Función Reproductora.

La tercera determinante de la evaluación del aprendizaje escolar es a la que se ha denominado "función reproductora".

Si la evaluación basada en las técnicas de medición como se ha señalado anteriormente, no aporta información válida acerca del aprendizaje, entonces se podría preguntar: ¿Qué factores son los que determinan las calificaciones que los docentes asignan a sus alumnos?.

La escuela en su proceso reproductivo, utiliza un sistema de recompensas y castigos para inculcar o reforzar reproducciones en tres sentidos:

Primero, las escuelas proporcionan a las diferentes clases y grupos sociales el conocimiento y las habilidades necesarias para ocupar su lugar respectivo en una fuerza de trabajo estratificada en clases, razas y sexos que en acrecentar el aprendizaje como proceso. **Segundo**, las escuelas son reproductoras en el sentido cultural, pues funcionan en parte para distribuir y legitimar formas de conocimiento, valores, lenguaje y estilos que constituyen la cultura dominante y sus intereses.

Tercero, las escuelas forman parte del aparato estatal que produce y legitima los imperativos económicos e ideológicos que subyacen al poder político del Estado.

La objetividad, es decir, la imparcialidad y justicia con que se pretende que la evaluación represente el aprendizaje, valida las calificaciones asignadas y legitima, desde el punto de vista meritocrático, la consecuente selección y estratificación.

Sin embargo, algunos estudios señalan que las calificaciones reflejan el aprendizaje en una medida mucho menor de lo que se esperaría. Robert Merton señala que las variables cognoscitivas nunca explican más que el 30% de la varianza en el puntaje promedio (Gintis, 1978; 63). Otros estudios indican que las calificaciones están estrechamente relacionadas con características de personalidad de los estudiantes.

En el libro *La Instrucción Escolar en la América Capitalista*, analizan algunos de estos estudios. En ellos encuentran que un conjunto de rasgos de personalidad mantiene una elevada correlación múltiple con el promedio de calificaciones de los estudiantes. En un estudio de 237 alumnos de una escuela neoyorquina, realizado por estos autores en colaboración con Meyer, se encontró una correlación múltiple en el promedio de calificaciones y 16 variables de la personalidad, y los valores correspondientes a variables cognoscitivas que incluían puntajes sobre el coeficiente intelectual y de aptitudes verbal y matemática (Bowles y Gintis, 1976; 181-182).

Aún más interesante que el elevado grado de asociación encontrado entre rasgos de personalidad y promedio de calificaciones es el patrón con que éstos se asocian. En el estudio mencionado se eliminaron primero, de manera estadística, los

efectos de las variables cognoscitivas sobre las calificaciones promedio.

Posteriormente se calcularon las correlaciones entre rasgos de personalidad y calificaciones promedio, y finalmente se procedió a su factorización. Al factor de mayor importancia en la predicción de las calificaciones promedio le llamaron "sumisión a la autoridad". Los rasgos de este factor que los maestros recompensaron positivamente a través de las calificaciones son las siguientes: la perseverancia, la confiabilidad, la identificación con la escuela, la puntualidad, el acatamiento de órdenes, la motivación externa, el ser predecible y el "tener tacto".

Los rasgos que los maestros castigaron, o sea, los que tienen relación negativa con las calificaciones fueron: la creatividad, la independencia y el ser emprendedor; los docentes recompensaron la sumisión y castigaron la autonomía del alumno en el salón de clases.

Los resultados de los estudios aquí presentados, al hacer de las calificaciones otorgadas por los docentes como acto evaluativo, se basan en las mediciones de variables cognoscitivas y de personalidad.. No obstante esto, y el hecho de que hayan sido realizadas en un contexto social y educativo diferente al nuestro, los resultados sugieren que las calificaciones que los docentes otorgan en nuestro medio tienen fuertes sesgos debido a las características de personalidad de los alumnos.

Se premian con altas calificaciones: la obediencia, puntualidad, la disciplina y, se castiga con bajas calificaciones: la iniciativa, creatividad, curiosidad y reflexión crítica entre algunas características de personalidad del alumno; de esta manera la asignación de calificaciones está contribuyendo a reproducir las condiciones del modo de producción vigente.

Por lo tanto, podemos decir, que el sistema educativo nacional está influenciado por la evaluación de los rasgos de la personalidad, en donde el docente tiene el poder y la razón, encajonando la educación en el terreno vanidoso y caprichoso perjudicando y anulando los intentos de elevar la calidad de la educación que reside en el proceso evaluativo.

También es necesario considerar el modelo de economía-política de reproducción, que en los últimos veinticinco años, ha ejercido mayor influencia en la enseñanza. Hay una relación que existe entre el poder y dominio, y por otro lado; la relación entre enseñanza y economía.

El poder, se entiende como la función mediadora y legitimadora de las relaciones de dominio y subordinación en la esfera económica. (Bourdieu, 1977; 178). Desde este contexto, el poder representa la propiedad de los grupos dominantes y opera para reproducir las desigualdades de clase, raciales y de sexo que funcionan para satisfacer los intereses de la acumulación y expansión del capital.

De esta forma los teóricos económicos-reproductores analizan la relación entre economía y enseñanza.

La noción de esta posición es que las escuelas se entienden al analizar los efectos estructurales que en ellos tiene el lugar de trabajo. Se da claridad a esta noción al utilizar lo que llaman "teoría de la correspondencia" cuando se afirma que los patrones de valores estructurados jerárquicamente, las normas y las habilidades que caracterizan tanto a la fuerza de trabajo como a la dinámica de la interacción de clases en el capitalismo se reflejan en la dinámica social del encuentro cotidiano en el salón de clases (Bowles y Gintis, 1976; 178).

A través de las relaciones sociales en el salón de clases, la enseñanza funciona para inculcar en los alumnos las actitudes y disposiciones necesarias para aceptar los imperativos sociales y económicos de la economía capitalista.

Desde esta perspectiva, las relaciones de enseñanza están animadas por el poder del capital para suministrar diferentes habilidades, actitudes y valores a los alumnos de diferentes clases sociales, razas y sexos.

Las escuelas no solo reflejan la división social del trabajo sino que también reflejan la estructura de clases que se da más ampliamente en la sociedad.

Se puede considerar también a la cultura, como parte de la función reproductora, ya que desempeña un papel que vincula, primero, las escuelas a la lógica de las clases dominantes y segundo, la dinámica de la reproducción capitalista a las clases subordinadas. Las escuelas simplemente reflejan a la sociedad dominante, ya que las escuelas son instituciones relativamente autónomas que están influidas solo de manera indirecta por instituciones económicas y políticas más poderosas. Las escuelas, más que estar ligadas directamente al poder de una élite económica, son consideradas como parte de un universo más amplio de instituciones simbólicas que no imponen de un modo manifiesto docilidad y opresión, sino que reproducen más sutilmente las relaciones de poder ya existentes mediante la producción y distribución de la cultura dominante que confirma tácticamente lo que significa tener educación. (Bourdieu, 1976; 77).

La reproducción cultural, según Bourdieu, se convierte en el vínculo mediador entre los intereses de la clase dominante y la vida cotidiana.

La educación se constituye en una fuerza política y social importante en el

proceso de reproducción de las clases. Al aparentar ser transmisores de los beneficios de una cultura, las escuelas se convierten en promotores de la desigualdad.

La reproducción cultural en las escuelas, funciona a través de la cultura y capital cultural. Bordieu argumenta que la cultura que se trasmite en la escuela se relaciona con las diferentes culturas que conforman la sociedad en su conjunto en tanto que confirma la cultura de la clase dominante, mientras que al mismo tiempo, desconfirma las culturas de otros grupos.

El capital cultural, son los diferentes conjuntos de elementos culturales y de competencia lingüística que heredan las personas a través de los límites de la clase a la que pertenece su familia.

Un niño hereda de su familia: modos de pensar, estilos y un valor social determinante de acuerdo con lo que la clase o clases dominantes califican como el más valioso capital cultural. Las escuelas desempeñan un papel importante en la legitimación y reproducción del capital cultural dominante.

Así las escuelas ratifican el capital cultural dominante mediante sus ramas de conocimiento escolar, ordenados jerárquicamente en el plan de estudios hegemónicos.

Este plan de estudios hegemónicos, se refiere al modo en que las escuelas están organizadas en torno a una particular organización de aprendizaje y contenido. Como si el contexto social y físico fuera igual que todas las escuelas, que se encuentran inmersas en diferentes niveles de modo de producción económica.

CAPÍTULO III

METODOLOGÍA

A. Caracterización

Generalmente la manera de expresar la cantidad de alumnos promovidos o no promovidos en el proceso evaluativo, es a través de los datos estadísticos, lo que permite según; establecer una cuantificación, sin llegar a determinar actitudes y valores, como elementos integrativos en la formación del alumno.

Todo ello ha representado el interés en la investigación, teniendo como propósito fundamental el análisis-crítico de las determinantes sociales de la evaluación entendida como medición, de la desvinculación de los procesos que forman un todo y, de los elementos contradictorios que operan en los marcos que sustentan el discurso oficial de la evaluación en Educación Básica.

Sin embargo, la investigación no es posible sin las referencias conceptuales, apuntando hacia la necesidad de pensar y analizar conceptualmente, sobre la práctica evaluativa; para estar en condiciones de generar alternativas.

El asignar altas o bajas calificaciones numéricas o literales producto del examen "objetivo" como parte de un proceso evaluativo, resulta un tanto discriminante en señalar al alumno: "sí sabe" o "no sabe"; si ha o no comprendido el conocimiento. de aquí surge precisamente la inquietud por investigar sobre: la evaluación del proceso enseñanza-aprendizaje en Educación Básica entendida como medición, constituyéndose en una limitante para el desarrollo del aprendizaje comprensivo y

constructivo.

Para realizar esta investigación, se utilizaron los métodos y técnicas consideradas más apropiadas para enfocar la problemática y encontrar sus respuestas: la encuesta y la dialéctica. Realizando un tipo de investigación cuantitativo y cualitativo, en una orientación de análisis-crítico social a través de un estudio comparativo longitudinal. Recordando que la metodología cualitativa a similitud de la metodología cuantitativa, que más que un conjunto de técnicas para recoger datos, consiste en un modo de enfrentarse al mundo empírico (Taylor, 1990; 19).

Al utilizar la encuesta como método, los sujetos proporcionan información, acerca de sí mismos. Ha sido indudablemente el método de investigación más común y más ampliamente utilizado en el campo educacional, por su aparente facilidad y el carácter directo de éste método: la obtención de opiniones, actitudes, recibir sugerencias y lograr la obtención de otros datos semejantes (Hayman, 1981; 179).

La encuesta como método, representó a un procedimiento planeado para la obtención de opiniones y actitudes a través de las acciones reflexivas frente a los dos modelos evaluativos: el de los exámenes "objetivos" y los basados en grupos operativos.

La información que se obtuvo de las formas cuantificables que los docentes asignan al proceso evaluativo, se basó en una de las técnicas que proporciona el método de encuesta: la entrevista, en donde como investigadores se utilizaron procedimientos operativos, permitiendo hablar cara a cara y obtener directamente la información, dirigidos hacia la comprensión de las perspectivas que tienen los informantes, en cuanto a sus procederes evaluativos.

La entrevista, ofreció algunas ventajas: proporcionó flexibilidad en la obtención de puntos de vista del docente, permitiendo lograr profundidad y alcance. Las situaciones fueron adaptadas en la medida de cada docente, explorando, es decir; buscando las razones de ciertas preguntas en el proceso evaluativo.

Las entrevistas que se realizaron fueron de carácter estructuradas, porque se partió de preguntas centrales sobre: la conceptualización de evaluación y la forma de realizar el proceso evaluativo de los alumnos (Ver cuadro No. 1).

El tiempo empleado durante los tres años escolares, permite interpretar y categorizar las respuestas, contribuyendo hacia una confiabilidad.

También se utilizó el cuestionario como un recurso, en donde los alumnos proporcionaron puntos de vista a través de preguntas estructuradas sobre: la preferencia, ventajas y desventajas de las dos experiencias evaluativas a que fueron sometidos; permitiendo realizar exploraciones en una tentativa de obtener mayor profundidad.

Se usó el cuestionario por sus mayores ventajas de su costo bajo y su capacidad para proporcionar, en un período determinado, información de gran cantidad de alumnos. Además se tomó como criterio que la información que proporciona el cuestionario se interpreta con facilidad y se cuantifica cómodamente para el análisis.

Se motivó a docentes y alumnos en las entrevistas y cuestionarios respectivamente, en el sentido que sus opiniones serían importantes con el propósito de buscar otra alternativa o forma de evaluar en el proceso enseñanza-aprendizaje en las escuelas de educación básica de los municipios de Cuernavaca, Jiutepec y Zapata

del Estado de Morelos; utilizando diversos grados, turnos y contextos sociales.

El aspecto fundamental de la investigación era descubrir situaciones evaluativas con características comunes a escuelas o región dentro del Estado.

Para ello, se utilizó el proceso de muestreo que permitió extraer generalizaciones o inferencias válidas sobre las bases de manipulación de datos dentro de una, relativamente, pequeña parte proporcional de la población. Una muestra es una pequeña proporción de una población seleccionada para el análisis (Best, 1985; 259).

Existen varias formas para seleccionar muestras cuya probabilidad de representar adecuadamente a la población es alta. Se utilizó la muestra aleatoria, en donde los alumnos fueron elegidos de tal modo que cualquier alumno en la población de un grupo incluido en ella, tuviera tanta probabilidad como otro u otra de ser elegido.

Se realizó una lista de las escuelas de nivel primaria y secundaria de los tres municipios mencionados, para posteriormente seleccionar algunas de ellas de acuerdo a las características de ser consideradas como: rural y urbano; obteniendo de cada escuela el grupo con las unidades para la muestra. Originando, por lo tanto un muestreo en tres etapas: en la primera se seleccionaron a las escuelas (que se llaman unidades primarias), en la segunda etapa se seleccionaron a los grupos por escuela (unidades secundarias) y, en la tercera etapa se seleccionaron a los alumnos por grupo (unidades terciarias); realizándose por lo tanto un muestreo polietápico.

Las muestras evaluativas a través de los grupos operativos se siguió el procedimiento señalado anteriormente, ya que fue aplicado después del examen

"objetivo".

Se tomaron muestras aleatorias en el estudio y análisis de los resultados del examen de admisión con los promedios de los certificados de primaria.

Se empleó la dialéctica como método para analizar las causas, intención, efecto y contradicciones de la evaluación confundida como medición en el proceso enseñanza-aprendizaje.

La importancia de éste método para la pedagogía es enorme, la educación ha sido y es variable, se desarrolla y transforma; no puede abarcarse con ayuda de conceptos estáticos. Ello exige en primer lugar un cuadro de interminables enlaces de relaciones e influencias variables, en que nada permanece tal y donde estaba, sino que todo se mueve, cambia, llega a ser y deja de ser.

Este modo de enfocar los problemas libera a la Pedagogía del esquematismo, conceptos aislados, uno detrás del otro y sin considerar nada aparte de ellos, fijos, rígidos, objetos de la investigación dados de una vez para siempre.

Con el método dialéctico, permite vincular los procesos concretos de la realidad, tanto psíquica como social, supera la costumbre de considerar las causas y efectos separadamente, de creer en la variabilidad de las propiedades, de separar la actividad educativa del desarrollo natural del niño. Este punto de partida da la posibilidad de separar la pedagogía de un modo eficaz y creador, de los diversos métodos y teorías que fijan los conceptos básicos pedagógicos de un modo rígido.

El método dialéctico en su aplicación a la investigación de los problemas de la pedagogía, considera el aspecto histórico y lógico no por separado, porque lo puramente histórico no facilita en modo alguno la penetración en el núcleo de las

cosas, y lo puramente lógico conduciría a la especulación. Se reclama la íntima vinculación existente entre las investigaciones de su esencia de un fenómeno con la investigación de su historia, haciendo uso del análisis y crítica. (Suchodelski, 1977; 51)

El método dialéctico consiste en considerar las cosas y fenómenos como procesos, enseña a ver las cosas en relación con la actividad humana.

Bajo estas condiciones, la práctica no es solo una aplicación de la teoría, sino un elemento de la realidad en la que conocimiento y actividad se unifican.

Proviene no solo del practicismo, que desprecia la importancia del conocimiento de la verdad, sino también de una teorización tal que mediante la ignorancia de la práctica conduce a especulativos errores. Enseña a vincular correctamente la teoría y la práctica; y precisamente este tiene para la pedagogía (Suchodelski, 1977; 52).

En la concepción dialéctica de Marx, el movimiento obedece a una contradicción interna, o sea, a la lucha que se entabla entre aspectos o elementos que tienden a negarse mutuamente en el interior de la cosa (Cortés, 1977; 15).

Los principios fundamentales de la dialéctica se cumplen en todos los ámbitos de la realidad, centralmente tiene aplicación en el campo de los fenómenos sociales, en este caso; su aplicación en el terreno educativo, en donde su aplicación proporciona un conocimiento sólido y objetivo de las fuerzas sociales y condiciones contradictorias en que se verifica el acto evaluativo en el Sistema de Educación Básica.

A través del método dialéctico, se puede lograr un conocimiento certero y clarificado de los procesos y los factores que integran la realidad social de la

evaluación.

El propósito de utilizar el método dialéctico en la investigación del acto evaluativo, es el de proporcionar un conocimiento de análisis sobre las causas, intención, efecto y las contradicciones que encierra el discurso oficial sobre la evaluación del proceso enseñanza-aprendizaje.

No existe, un esquema único de aplicación que establezca de antemano la manera o el orden en que tiene que hacerse uso del método dialéctico.

Cada principio dialéctico, aplicado en el acto evaluativo adquiere valor explicativo, desde el criterio de las contradicciones, aportando las bases en el desarrollo de la realidad social.

Con el objeto de hacer más entendible la aplicación del método dialéctico, en el campo de la evaluación del proceso enseñanza-aprendizaje; se parte de los principios fundamentales que lo constituyen:

1. La Categoría de la Totalidad como Postulado Fundamental en la Evaluación.

El método dialéctico aplicado a la evaluación del proceso enseñanza-aprendizaje se enfoca desde dos postulados fundamentales que representan la base en la que se funda la concepción dialéctica de la realidad en general.

El primero de ellos, consiste en la afirmación de que todo lo existente se halla en movimiento y transformación incesantes. Movimiento y transformación significan dentro de la concepción dialéctica las condiciones esenciales e inherentes de todo lo real, de modo que resulta inadmisibile suponer algo que permanezca igual a sí mismo, ajeno a los cambios ocurridos en los contextos que le rodean. La dialéctica concibe lo

mismo a los objetos que a los acontecimientos y a los seres vivos y, a todo que corresponde a la realidad, como procesos; consecuencias de actividades y movimientos. (Cortés, 1977; 24)

De esta manera la evaluación no debe corresponder a una conceptualización eterna o estática porque las categorías que la constituyen como: enseñanza-aprendizaje, conocimiento, hombre, grupo, esquemas referenciales, etc.; a través del desarrollo socio-histórico, han presentado cambios en su estructura conceptual.

El segundo postulado se refiere a la vinculación e interacción recíproca de los procesos. La realidad, se presenta como el desarrollo de procesos, entre ellos surgen nexos y correspondencias que cobran importancia en la orientación que habrá de tomar cada uno.

No se puede concebir la presencia del acto evaluativo como proceso único, sin establecer las relaciones que guardan con el contexto que le rodean, contexto integrado por otros procesos que integran un todo, como son los procesos siguientes: el de la enseñanza-aprendizaje, la construcción del conocimiento y la interacción grupal; que imprimen sobre la evaluación modificaciones importantes sobre la concepción tradicionalista.

De los dos postulados se desprende la categoría de la totalidad como punto de partida para el método dialéctico. La totalidad dialéctica se entiende, no la simple agregación a suma de todos los procesos existentes, tal como puede obtenerse mediante una operación aritmética, sino el marco de procesos y relaciones que entre ellos se establecen de modo directo en un momento dado de su desarrollo. (Cortés, 1977; 25)

Cuando se analiza el acto evaluativo, se identifica en función del lugar que ocupa en la totalidad de procesos de la misma naturaleza educativa que la conforman; se ubica, con el fin de advertir los nexos que le unen a esta totalidad (enseñanza-aprendizaje, grupo, interacción) y, de esta manera, se da a conocer el grado de contradicción con el discurso oficial.

La totalidad dialéctica se manifiesta a través del proceso evaluativo, en todos y cada uno de los procesos que le integran para adquirir la orientación y el sentido que le otorga cada uno de dichos procesos hacia una reconstrucción evaluativa del proceso enseñanza-aprendizaje.

En el presente trabajo al utilizar el método dialéctico en el acto evaluativo, no se pretende llevar a cabo las construcciones de manera aislada, es decir; separándola de otros procesos que se vinculan directamente como totalidad a la evaluación.

En virtud de la interacción de los procesos educativos, la totalidad (evaluación) no se presenta como un esquema estático, sino al contrario, las repercusiones que dichos procesos adquieren al relacionarse dialécticamente, provoca que la misma totalidad (evaluación) se desarrolle a medida que avanza el análisis; desde su origen, las determinaciones que origina, las contrastaciones cuantitativas y cualitativas hasta la presentación de una orientación evaluativa.

2. La Contradicción (Causa Esencial del Movimiento en los Marcos que Sustentan la Evaluación en el Sistema de Educación Básica).

En principio vertebral de la dialéctica, le constituye: la contradicción o lucha de los contrarios. Sin pasar por alto el papel que desempeña la totalidad y la interacción,

el origen del movimiento y el cambio se encuentra siempre en el propio interior de los procesos. Si el movimiento solo fuera atribuido a los efectos que la totalidad cobra en un proceso particular se quedaría estacionado en la concepción mecánica de la realidad, en donde la cual todos los fenómenos se originan por el choque o el impulso que reciben los cuerpos desde el exterior, sin que internamente experimenten modificación alguna.

Para la concepción dialéctica del mundo, todo lo que existe se halla sometido a un movimiento y a cambios incesantes, por ello se utiliza el término de proceso para designar a cualquier objeto fenómeno. Todo lo real está en movimiento, su causa, es la lucha de los contrarios que se lleva a cabo en el interior de cada proceso.

Ningún objeto o fenómeno es homogéneo o unívoco, es decir, que esté conformado de tal manera que sus partes integrantes se encuentren siempre armónicamente unidas. Muy por el contrario, todo lo que existe está compuesto de elementos o aspectos contradictorios; de elementos que presentan tendencias opuestas y que, en consecuencia, se excluyen mutuamente. (Cortés, 1977; 35)

Los elementos internos de una cosa o fenómeno se presentan en una relación de oposición recíproca en virtud de la cual uno tiende a anular al otro y viceversa.

El movimiento y los cambios experimentados por un proceso cualquiera tienen como causa esencial a esta relación de opuestos que se presenta en su interior y a la que se le denomina lucha de los contrarios o la ley de la contradicción.

Lo que se pretende en este trabajo, es resaltar y dar a conocer el efecto y la acción que la totalidad de los procesos: enseñanza-aprendizaje, conocimiento e interacción grupal; ejercen sobre el proceso del acto evaluativo confundido como

medición. Se manifiesta a través del análisis, el comportamiento que asumen como elementos contradictorios.

La dialéctica, pone de manifiesto la contradicción de la evaluación concebida oficialmente: uno de los opuestos que reúne los rasgos más definidos y manifiestos del proceso en su conjunto, es el Marco Jurídico, en donde considera a la evaluación como un acto medible del conocimiento, de la información recibida o depositada mecánicamente. Se presenta como elemento determinante, ya que él marca hasta el momento la orientación general que sigue tal concepto, frente a él se presenta, un elemento cuya tendencia o sea, el sentido de su acción es opuesta a la del otro: El Marco Pedagógico, que concibe a la evaluación como un proceso y parte como un todo de la enseñanza-aprendizaje.

Ante esta contradicción, se presenta una alternativa evaluativa, hacia la construcción del conocimiento a través de los grupos operativos; concibiendo a estas categorías como un todo concreto.

3. Negación y Negación de la Negación

El desarrollo de un proceso inicial no puede ser lineal y enteramente progresivo, sino que observa una trayectoria accidentada.

Ello obedece a que los términos opuestos tienden a negarse y permanezca durante algún tiempo indefinido, el destino final del mismo; los contrarios buscan excluirse o negarse incluso en las etapas más avanzadas del desarrollo, de tal manera que no existe un resultado determinado. En este caso, la negación constituye la

tendencia esencial de los opuestos. (Cortés, 1977; 86)

El resultado final no es la suma de los resultados parciales obtenidos en cada etapa transcurrida, es la superación de todos ellos: cada nueva etapa niega dialécticamente a la precedente; es decir, supera al estado anterior.

Todo acontecimiento que hace su aparición es consecuencia de uno o varios cambios previos, los que en sí mismos representan la negación de un cierto estado de cosas.

La negación dialéctica aplicada a la evaluación, no es la simple supresión del mismo acto evaluativo, sino la superación del contenido y la posición que ocupa dentro del proceso en este trabajo; en un nivel de investigación, pretendiendo superar el proceso mismo del discurso oficial.

La fase superior del mismo principio dialéctico, lo constituye la negación de la negación. Es decir, con este principio, induce a reflexionar que la orientación del proceso evaluativo en la enseñanza-aprendizaje que se presenta en este trabajo de investigación como alternativa al propuesto oficialmente producto de las contradicciones dialécticas no es determinante, está sujeta a la crítica a su enriquecimiento, a su aceptación o rechazo con el propósito de generar la investigación de parte de los involucrados y se produzca una movilización del concepto tradicionalista del acto evaluativo.

La negación de la negación, alude a la superación del contenido resultante de la negación anterior. El desarrollo de la contradicción, la negación de la negación, ayuda a comprender el destino ulterior del resultado alcanzado por la negación de un opuesto.

La negación de la negación no consiste simplemente en una segunda negación que se añade a la primera para proseguir con una cadena ininterrumpida. Se entiende como un momento dialéctico que reúne y sintetiza a los elementos y momentos anteriores que han tomado parte en el proceso contradictorio. (Cortés, 1977; 95)

En la negación de la negación se encuentra, el resultado final a que llega un proceso; resultado que contiene en sí mismo a los elementos cuyas tendencias opuestas les hicieron entrar en contradicción, pero que ahora, resuelta ésta, quedan incluidos como partes de un solo elemento. La negación de la negación se llega a una síntesis porque, efectivamente representa la unidad formada por los términos o tendencias antes contradictorias.

4. Cambios Cuantitativos y Cualitativos del Aprendizaje.

La otra ley que se halla estrechamente vinculada con las anteriores es la relación dialéctica que existe entre los cambios cualitativos y cuantitativos; aunque existe una relación que los implica recíprocamente, conviene aclarar que: por cambio cuantitativo se entiende a todo aquel fenómeno o movimiento que provoca una modificación en la cantidad o en la magnitud de un proceso, sin que tenga lugar una transformación radical o esencial de la estructura o de las condiciones fundamentales de éste. (Cortés, 1977; 101)

Es simplemente una alteración de aumento o disminución de las propiedades cuantitativas de un objeto, o bien, una intensificación o un decrecimiento de las condiciones en que se da un estado de cosas determinado.

Lo anterior se encuentra corroborado en la situación problemática del presente

trabajo, en donde, con la ayuda de este principio dialéctico se demuestra que la evaluación del proceso enseñanza-aprendizaje, al confundirse como una situación medible; no origina la transformación en el alumno, sino que, provoca ciertas situaciones como determinantes sociales.

Los cambios cuantitativos ocurren de manera gradual, progresiva, de tal modo que en ocasiones suelen pasar inadvertidos. Como sucede con los llamados exámenes o pruebas objetivos a que son sometidos los alumnos. Las calificaciones como expresión medible son contradictorias.

La calificación numérica no coincide con las propiedades básicas de las matemáticas, como se demuestra en las contrastaciones. Lo que se "aprende" si es que así se le puede llamar, a lo que se memoriza para un momento y después pasar al olvido.

Los cambios cualitativos, son los que implican modificaciones radicales y definitivas en las determinaciones o características esenciales de cualquier objeto o proceso.

Son los cambios que alteran los fundamentos y las cualidades más estables y, por ende, equivalen al paso de una etapa a otra en la trayectoria de un proceso; o más aún, en ocasiones representan el paso de un proceso a otro, constituyen la superación de las condiciones esenciales de un proceso.

Con referencia al principio dialéctico cualitativo, se presenta al final del presente trabajo, una alternativa evaluativa con ciertos criterios; como indicadores de la formación educativa.

5. Esencia y Apariencia del Acto Evaluativo como Expresión Medible.

El método dialéctico define a la esencia como: el conjunto de causas y de aspectos fundamentales que hacen posible su aparición y permanencia, y sin los cuales dicho proceso no sería justamente ese que es sino cualquier otro, es decir; es el conjunto de causas y notas características que otorgan carácter específico a un proceso. La esencia es lo más estable y constante; es lo que hace que un proceso conserve su identidad a lo largo de su desarrollo.

La concepción dialéctica ha descubierto que entre la esencia y los fenómenos existe una estrecha relación, a tal grado que una no puede subsistir al margen o con independencia de los otros. Los fenómenos resultan inexplicables fuera de su conexión con la esencia, pues ésta es su substrato objetivo. Los fenómenos son la manifestación de la esencia, son el conjunto de expresiones y de momentos que la esencia, adopta en el curso de su desarrollo. Por tal razón, el método dialéctico propone que el conocimiento de un proceso cualquiera vaya de los fenómenos a la esencia, es decir, del estudio de los múltiples fenómenos a manifestaciones que componen el desarrollo de un proceso a la determinación de su esencia por medio de ellos.

Por lo que corresponde a la apariencia, es la manifestación externa o superficial de un proceso. Los fenómenos son las diversas apariciones o expresiones que en su conjunto forman el desarrollo observable de un proceso; son los distintos momentos por los que atraviesa. Los fenómenos son las manifestaciones externas del proceso porque son ellos los que brindan una noticia inmediata de ese proceso que interesa conocer. (Cortés, 1977; 109-118)

Con estos principios dialécticos aplicados a la actividad evaluativa del proceso enseñanza-aprendizaje confundida como medición; lo que aparentemente pretende lograr con el "aprendizaje", hacia una situación competitiva contradictoria a la política de la meritocracia, se analizará que la esencia de tal acto, corresponde a la "formación de un tipo esencial de alumno: dócil, sumiso, memorístico, acrítico y ajeno a la realidad concreta. Dicho efecto no es posible de discernirlo por sí mismo, ya que generalmente se encuentra oculto o pasa desapercibido por quienes carecen de la intención o, el del ser consciente para detectar la esencia a través del análisis crítico.

El ser consciente se establece en una relación, en donde no es la conciencia del hombre la que determina su ser, sino por el contrario, el ser social es lo que determina su conciencia. (Fromm, 1992; 31).

La realidad concreta, en la que tiene lugar la vida social, la que crea y determina a la conciencia de los sujetos. Las opiniones, creencias, valores y propósitos en general que conforman la conciencia de los hombres provienen o son propiciadas por las circunstancias y por las actividades concretas que integran la situación específica de los mismos.

Los hombres son reales y actuantes, tal y como se hallan condicionados por un determinado desarrollo de sus fuerzas productivas y por el intercambio que a él corresponde, hasta llegar a sus formaciones más amplias. La conciencia no puede ser nunca otra cosa que el ser consciente, y el ser de los hombres es un proceso de vida real.

Marx, como Spinoza y más tarde Freud, creía que la mayor parte de lo que los hombres piensan conscientemente es conciencia "falsa", ideología y racionalización;

que las verdaderas fuentes de los actos de los hombres, para Marx, se origina en toda la organización social del hombre, que dirige su conciencia en determinadas direcciones y le impide que cobre conciencia de determinados hechos y experiencias. (Fromm, 1992; 32).

Es precisamente la ceguera del pensamiento consciente del hombre lo que le impide tener conciencia de sus verdaderas necesidades humanas y de los ideales arraigados en ellas. Solo si la conciencia falsa se transforma en conciencia verdadera, es decir, solo si tenemos conciencia de la realidad, en lugar de deformarla mediante racionalizaciones y ficciones, se puede cobrar conciencia también de las necesidades humanas reales y verdaderas.

De todo ello, se puede afirmar que las leyes dialécticas en su aplicación al objeto de investigación: la evaluación del proceso enseñanza-aprendizaje, observan y forman una unidad, en donde se implican recíprocamente de manera que su cumplimiento es simultáneo y, se manifiesta en el desarrollo del presente trabajo.

B. El Estudio y su Tiempo de Realización.

El estudio se realizó con sujetos como entidades: representadas por alumnos de primaria y de secundaria, como variables: el aprovechamiento escolar a través de los instrumentos de medición con los exámenes "objetivos" y, la aplicación de la metodología de los grupos operativos; como acontecimiento: la determinación de la aprobación y reprobación identificada con la calificación numérica y la adquisición de ciertas actitudes respectivamente.

Las observaciones y registro de las entidades, variables y los acontecimientos, se realizaron en tres momentos evaluativos:

1. La comparación de los promedios de las boletas de calificación con los resultados de los exámenes de diagnóstico, por medio de los exámenes "objetivos" que proporcionan las autoridades educativas; desde los años escolares: 1993-1994, 1994-1995 y 1995-1996 en el nivel de Primaria y, en el nivel de Secundaria. Se presentan los resultados del último año escolar por su semejanza.
2. La comparación de los promedios de los certificados de Primaria con los resultados de los exámenes de admisión para la Secundaria. Dicho estudio se realizó en los años escolares: 1994-1995 y 1995-1996. En el presente trabajo, se presenta los resultados y el análisis del año escolar 1995-1996, en virtud de presentar semejanza con el año escolar anterior.
3. La aplicación del acto evaluativo a través de los grupos operativos, fue una semana después de haberse llevado a cabo el examen "objetivo". El criterio tomado era no cansar a los alumnos, para que éstos pudieran establecer las diferencias. Se distribuyó de la manera siguiente:

En el año escolar 1993-1994, se aplicó en los bimestres de septiembre-octubre y noviembre-diciembre a 2 grupos de 2o. y 1 de 3o. de Primaria y, a 2 grupos de 1o. de Secundaria.

En el año escolar 1994-1995, se aplicó en los bimestres de enero-febrero y marzo-abril a 1 grupo de 3o. y a 2 de 4o. de Primaria y, a 2 grupos de 2o. de Secundaria.

En el año escolar 1995-1996, se aplicó en el bimestre de mayo-junio a 2 grupos de 5o. y a 2 de 6o. de Primaria y, a 2 grupos de 3o. de Secundaria.

Estaba planeado que después de aplicarse la evaluación con los grupos operativos, se aplicaran los cuestionarios con los alumnos para conocer el punto de vista, comparación y preferencia de la evaluación; debido a las dificultades que se presentaron con los docentes, dicha aplicación se realizó de tres hasta cinco días después.

Se tuvo la necesidad de preguntar a cada uno de los docentes de los diversos grados y niveles a quienes se tomaron como informantes, sobre los temas tratados durante ese tiempo bimensual; de tal forma que permitió estructurar la evaluación a través de los grupos operativos.

El conocimiento y explicación del fenómeno de la evaluación a partir de las contradicciones que presentan los exámenes "objetivos" en sus diversos tiempos de: diagnóstico, bimensual y de admisión; practicados en el Sistema de Educación Básica (excepto Jardín de Niños); se presenta en los subcapítulos siguientes, con el análisis de cada uno de ellos.

C. El Diseño de Investigación, Escenario y los Investigadores.

A fines de agosto o a principios de septiembre, generalmente se aplica la evaluación de diagnóstico o primera evaluación. Consiste en un examen, con la finalidad institucional de que el docente conozca la cantidad de conocimientos que el alumno aún retiene en su memoria; del grado o curso anterior.

Haciendo uso de la muestra simple aleatoria, se asignaron números consecutivos del 1 al 30 en papelitos, en donde de acuerdo al número de alumnos del grupo, se completaron con papelitos en blanco, revolviéndose para que los alumnos tomaran uno y de esta forma, extraer la muestra de 30 alumnos del grupo que corresponde al número de elementos de muestreo (o de valores de la variable), conformando el tamaño de la muestra grupal, es decir; $n = 30$, de un marco muestral de 300 alumnos estructurados de la manera siguiente: 150 alumnos del turno matutino y 150 alumnos del turno vespertino; de un tamaño de población de $N = 5000$ alumnos.

Los 150 alumnos de cada uno de los turnos, fueron tomados 30 alumnos de cada uno de los grados a partir del segundo como muestras parciales, al primer grado no se tomó en cuenta, en virtud de que el examen está enfocado a determinar la madurez psicomotora y no el aspecto cognoscitivo.

Los 30 alumnos de cada grado, fueron tomados de distintas escuelas, es decir; si se tomaron los 30 alumnos de cada grado, por lo tanto el estudio se realizó en 10 escuelas, 5 del turno vespertino, tomando como horarios los siguientes: tres escuelas de las 14:00 P.M. a las 16:00 P.M. y dos escuelas de las 16:30 P.M. a las 18:00

P.M. y; 5 escuelas del turno matutino en los horarios de: tres escuelas a partir de las 8:30 A.M. a las 10:30 A.M. y dos escuelas a partir de las 11:30 A.M. a las 13:00 P.M.; todas ellas de diferente contexto social.

Las escuelas fueron 6 de tipo urbano, 3 correspondieron al turno matutino: 2 escuelas para 2o. grado y 1 para 3o. grado; 3 del turno vespertino: 1 escuela para 3o. grado y 2 para 4o. grado; 4 escuelas de tipo rural, 2 de turno matutino: 2 escuelas para 5o. grado y, 2 de turno vespertino: 2 escuelas para 6o. grado.

En el nivel de la secundaria, se tomó un marco muestral de 180 alumnos, distribuidos de la manera siguiente: 90 alumnos en el turno matutino y 90 alumnos en el turno vespertino; 30 alumnos de primero, 30 de segundo y 30 de tercero para el turno matutino y, en igual forma para el turno vespertino; de un tamaño de población de $N = 5,300$ alumnos.

El estudio se realizó en 6 escuelas: 3 de tipo urbanas, 2 del turno matutino para 1o y 2o grados en Secundaria General y 1 del turno vespertino para 3o. grado en Secundaria Técnica; 3 de tipo rural, 1 del turno matutino para 3o. grado y 2 del turno vespertino para 1o y 2o grados en Secundarias Técnicas. Los horarios que se tomaron fue en referencia a las situaciones ambientales de los grupos al inicio de las actividades escolares y después del receso, con el propósito de contrastar las reacciones de los alumnos ante el acto evaluativo; encontrándose que manifestaron actitudes de disposición en cualquier horario.

El análisis de la contradicción de los resultados del examen de admisión con los promedios generales de los certificados de primaria; se tomó una muestra aleatoria de 100 alumnos de una Secundaria General, de los cuales 80 provenían de escuelas

primarias del medio urbano, 48 del turno matutino y 32 del turno vespertino y, 20 alumnos de escuelas primarias del medio rural, 12 del turno matutino y 8 del turno vespertino.

La aplicación del acto evaluativo a través de los grupos operativos se tomó la misma muestra aleatoria de la evaluación de diagnóstico; es decir; de un tamaño de muestra grupal de $n = 30$ alumnos y de un marco muestral de 300 alumnos en el nivel de Primaria.

En la secundaria se tomó de igual forma la misma muestra aleatoria de la evaluación de diagnóstico, $n = 30$ como muestra grupal, de un marco muestral de 180 alumnos en la aplicación de la evaluación a través de los grupos operativos.

El criterio que se tomó en la muestra de 30 alumnos, tanto de Primaria como de Secundaria, es el de considerar representativo, ya que los grupos fluctúan entre 35 y 50 alumnos. Además se toman como muestra piloto, de tamaño cómodo, llevado a cabo en diversos niveles de desarrollo socioeconómico, tomando como unidades de análisis a los propios alumnos de los diversos grados y niveles en educación básica. La característica de interés como objeto de estudio en el examen de diagnóstico, es analizarlo, con los resultados de las boletas de calificación, la variable de interés es la confrontación de las calificaciones numéricas.

D. Encuadre, Análisis e Interpretación de Datos.

En los cuadros que se presentan, sobre la confrontación del promedio general de la boleta de evaluación con el promedio del examen de diagnóstico; son tomados

como referencias para ser sometidos a un análisis crítico sobre el discurso oficial de la evaluación y, de los procesos que intervienen en dicho acto.

También se analiza, sobre el alcance de los exámenes bimensuales y los efectos que ocasionan al asignar calificación numérica, sustentadas históricamente en acuerdos que las autoridades educativas han determinado sobre la forma de evaluar.

De igual manera se presentan los cuadros, para determinar las contradicciones de las calificaciones numéricas, al manejar la evaluación como medición del promedio general anual de la boleta de evaluación de 6o. grado de primaria; con el resultado del examen de admisión a la secundaria. Así como el análisis de los llamados exámenes o pruebas "objetivas", en su aplicación en el Sistema de Educación Básica.

Los efectos sociales que produce al valorizar al país, cuando se toma como indicador de la calidad educativa, la asignación numérica del aprendizaje; al tomar como referencia los datos estadísticos sobre otras investigaciones.

Se presentan los resultados, de la contrastación de la evaluación por medio de los exámenes "objetivos" y los basados en grupos operativos.

Para el análisis e interpretación de los datos producto de la investigación; en este inciso se enfoca de la manera siguiente:

1. La evaluación en la institución escolar.
2. Análisis de la contrastación de la evaluación cuantitativa y la evaluación en base a grupos operativos.
3. Interpretación de resultados en las técnicas de medición.

1. La Evaluación en la institución escolar.

Es importante determinar el papel institucional que desempeña la evaluación, entendida como medición a través de exámenes, como parte de una normatividad.

La evaluación para la acreditación, se refiere a la necesidad institucional de certificar los conocimientos, a los resultados de aprendizaje que se contemplan en los mismos objetivos de aprendizaje al concebir éste como producto.

La acreditación, se ha interesado por la calificación, respetando los tiempos mensual, bimensual, semestre o final utilizado como instrumento fundamental: el examen "objetivo", según para comprobar el logro de cada una de las conductas de aprendizaje de acuerdo a los objetivos de los planes y programas de estudio, orillando a que el alumno centre su preocupación por obtener buenas calificaciones, en el proceso de aprendizaje comprensible.

El alumno, al ser sometido a las prácticas escolares a través de los exámenes "objetivos", engaña a los demás y a sí mismo con la creencia de que ya aprendió o no aprendió al pasar o no dicho examen.

El examen, es una práctica escolar que fomenta además de la memorización y la mecanización, la confusión, la angustia o ansiedad de parte del docente para manifestar actitudes negativas contra los alumnos que no se sometieron a sus disposiciones conductuales.

Los exámenes, representan la causa para que los alumnos repitan o reproduzcan la información cultural, aunque para ello represente incompreensión y por consecuencia lógica el olvido en la estructura cognoscitiva.

A continuación se presenta un análisis de los exámenes en sus diversos

tiempos de: diagnóstico, bimensual y admisión.

a. Examen de Diagnóstico.

En la primaria, los resultados que se obtuvieron fueron: que al comparar los promedios anuales de las boletas de evaluación expedidas por el Sistema Educativo Nacional, con los resultados (promedios) del examen de diagnóstico, solamente 1 de 300 coincidieron aproximadamente en ambos promedios, que viene a representar el 0.3% y, si se compara los promedios de cada una de las materias de las boletas de calificación con los resultados del examen de diagnóstico considerando también las seis materias motivo de evaluación, dio como resultado que en ninguno de los 300 alumnos correspondiera o coincidiera la calificación numérica.

Resultaría un tanto tedioso presentar el análisis comparativo de los 300 unidades, tomada como muestra. Se presenta un extracto de esa muestra, ya que hay semejanza en todas las unidades de muestreo; el extracto tomado es de 10 alumnos (Ver cuadro No. 2).

En el nivel de secundaria, se encontró con la misma situación, los promedios generales anuales de cada una de las materias; no coincidieron con los resultados del examen de diagnóstico. Ningún alumno de los 180 tomados como muestra, coincidió la calificación de su boleta por materia con la de diagnóstico. Se presenta un extracto de la muestra de 180 alumnos, por la semejanza en todas las unidades de muestreo; el extracto tomado es de 10 alumnos o unidades (Ver cuadro No. 3).

Al entrar en análisis, se parte de la reflexión de que si durante el año escolar, que corresponde más o menos a 200 días hábiles, en el proceso de enseñanza-aprendizaje no fue posible que el alumno, incorporara la estructura conceptual a la cognoscitiva, mediante la construcción del conocimiento; no es posible que en una o dos semanas, el conocimiento que no fue asimilado y acomodado en la estructura cognoscitiva, es decir, que no fue interiorizado; se pretenda que el alumno pueda incorporarlo al no ser que sea por la vía: memorización-mecanización para que de un momento a otro, dichos conocimientos pasen al olvido.

En este tipo de examen de diagnóstico se presenta una contradicción de origen en el aprendizaje, lo que ocurrió durante el año escolar es que el docente desempeñó prácticas escolares que consistieron en: llegar y explicar el tema o temas, hablar y los alumnos a escuchar pasivamente las explicaciones del maestro.

En las actividades en donde la acción o ejecución no van acompañadas de la reflexión, el análisis para su comprensión; no se presenta el aprendizaje como proceso. Lo que ocurrió en los resultados de la investigación, es que nada más se mecanizó para el momento del acto o actos evaluativos durante el año escolar; más no se dio el aprendizaje propiamente dicho.

El aprendizaje propiamente dicho se entiende como un proceso en construcción de nuevas estructuras a través de la interrelación social. Los alumnos son en gran parte lo que son, por consecuencia de sus relaciones. El aprendizaje representa el cambio, la transformación y la continuidad de las mismas estructuras que se dan a través del mismo proceso, es decir; el aprendizaje es un proceso dialéctico de la estructura biopsíquicasocial del alumno.

Aprender significa presentar una transformación social del alumno, la transformación como un proceso de transición hacia un cambio persistente en la construcción del conocimiento, las capacidades, las actitudes, los valores, etc. El cambio en la estructura cognoscitiva, se presenta a partir de la interacción grupal: la confrontación de puntos de vista, el análisis y la determinación de las contradicciones sociales en su desarrollo histórico.

El alumno aprende, en tanto se plantea problemas, presenta alternativas de solución, analiza críticamente y proyecta una participación social.

Todo ello está muy lejos, de que un examen "objetivo" de diagnóstico pueda evaluar los aprendizajes construidos durante el año escolar; dados como proceso.

b. Examen bimensual o momentos.

En Educación Primaria como en Secundaria, se aplican exámenes bimestrales se realizan bajo criterios de medición.

Dichos exámenes, representan instrumentos de azar, en donde el alumno juega encontrando o adivinando la respuesta correcta en una serie de posibles soluciones.

Se estima el aprendizaje en una relación entre el alumno que obtuvo la más alta puntuación y el que obtuvo la más baja en el grupo, se opera como referencia para ubicar a cada uno de los alumnos del grupo, de acuerdo a la puntuación y, asignarle una calificación.

Más aún se comete el error al decir: que el alumno de más alta puntuación es el que más aprendió y el que sacó más baja calificación; es el que menos aprendió.

Esta situación se ha impuesto en los padres de familia, al ver en la calificación,

la gratificación al trabajo de sus hijos; de tal forma que los alumnos al ser evaluados por los instrumentos de medición, van a la escuela a obtener notas numéricas y no a adquirir un proceso formativo de aprendizaje.

Después de las evaluaciones bimensuales o momentos evaluativo, se presenta la evaluación sumativa o sumaria, que es la que se realiza al término de un año escolar, para verificar los resultados logrados.

Este tipo de evaluación se relaciona directamente con la acreditación y cuyo resultado se expresa en una calificación.

A fin de curso, para llenar las boletas de evaluación, se procede a sumar un conjunto de evaluaciones bimensuales para después promediarlas, es decir; dividir las entre el número de evaluaciones, significando que el aprendizaje es producto de sumar y promediar números y que estos representan, según la parte institucional los cambios o transformaciones de capacidades, actitudes, habilidades o valores.

Todo ello es respaldo por los diversos acuerdos que la Secretaría de Educación Pública ha dado a conocer a las instituciones educativas, sobre la determinación de los instrumentos y manera de evaluar; así tenemos el:

Acuerdo Num. 17 que establece las normas a que deberán sujetarse los procedimientos de evaluación del aprendizaje en los distintos tipos y modalidades de la educación bajo el control de la Secretaría de Educación Pública.

Considera que la evaluación del aprendizaje es un proceso inherente a la tarea educativa, indispensable para comprobar si se han logrado los objetivos del aprendizaje, planear la actividad escolar; decidir la promoción del educando y contribuir a elevar la calidad de la enseñanza.

Que para presentar los resultados de la evaluación del aprendizaje se requiere de una simbología que unifique la comunicación e interpretación de esos resultados, estableciendo el siguiente acuerdo. Se destacan algunos de ellos.

Artículo 1o. Es obligación de las escuelas y demás unidades que prestan servicios educativos, evaluar el aprendizaje de los educandos, entendiendo éste como la adquisición de conocimientos, el desarrollo de habilidades y destrezas y la formación de actitudes, señalados en los programas de estudio vigentes.

Artículo 3o. La escala oficial de calificaciones será numérica del 5 al 10, con la siguiente interpretación:

10	Excelente
9	Muy bien
8	Bien
7	Regular
6	Suficiente
5	No suficiente

Artículo 5o. La evaluación permanente del aprendizaje deberá conducir a tomar decisiones pedagógicas oportunas para asegurar la eficacia de la enseñanza y del aprendizaje, así como la integración de calificaciones parciales que expresen el rendimiento alcanzado por el educando dentro de una etapa definida de dicho proceso.

Artículo 6o. La evaluación final será el resultado de la integración de las calificaciones

parciales en cada materia, asignatura y área de plan de estudios conforme a las disposiciones que establezcan la Dirección General de la Secretaría de Educación Pública, que administren servicios educativos.

Artículo 7o. Los educandos que obtengan la anotación 5 en la evaluación final se sujetarán a los procedimientos de regularización que al respecto se determinen.

Artículo 10. El educando acreditará un ciclo, grado, materia, área de estudio o asignatura de acuerdo con el plan de estudios vigente, cuando obtenga según lo estipulado en la escala de calificaciones, la anotación 6 o más.

Además el acuerdo número 17, establece los transitorios siguientes:

Primero. El presente acuerdo tendrá efectos a partir del año escolar 1978-1979, en los distintos tipos y modalidades de la educación bajo el control de la Secretaría de Educación Pública.

Segundo. Se abrogan los acuerdos 3810 del 30 de marzo de 1976; el 9909 de la Dirección General de Enseñanza Normal del 25 de junio de 1959, en la parte relativa a la estimación del aprovechamiento así como todas las disposiciones que se opongan al presente acuerdo.

En este acuerdo, considera a la evaluación como un acto de comprobación de los objetivos de aprendizaje y, como la adquisición de conocimientos. Si se analiza el acto de comprobación de los objetivos de aprendizaje, el aspecto de intencionalidad

de la enseñanza centra su atención en ciertas metas u objetivos de la institución y del docente, más que en explicar los aprendizajes importantes a que deben arribar los alumnos.

Se concibe y practica la evaluación escolar como una actividad terminal de la enseñanza, ni siquiera se conceptualiza el proceso enseñanza-aprendizaje; se le ha adjudicado una posición estática, se le ha conferido una función mecánica, consistente en aplicar exámenes y asignar calificaciones al final de los cursos; se ha utilizado además, como una arma de intimidación y de represión en contra de los alumnos. La evaluación se toma, para cumplir el papel de auxiliar en las actividades administrativas de las escuelas.

En cuanto a la adquisición de los conocimientos, se maneja un concepto receptivista de aprendizaje, concibiéndolo como la capacidad para retener y repetir información; a través del docente que habla y de los alumnos que escuchan, fomentando la conformidad.

Los conocimientos adquiridos mas no construidos, no requieren del alumno esfuerzo de comprensión e interpretación, sino de repetición. Los conocimientos al adquirirse de esta manera, se consideran como algo estático, acabado y legitimado, con nulas posibilidades de análisis, de discusión grupal, de investigación y de presentación de alternativas de solución por parte de los alumnos y del propio docente.

Después surgió el acuerdo 165, fue derogado por el acuerdo número 200. Este considera a la evaluación como la medición en lo individual de los conocimientos, las habilidades, las destrezas y, en general, del logro de los propósitos establecidos en los

planes y programas de estudio.

Entre los artículos que destacan, se señalan los siguientes:

Artículo 1o. Es obligación de los establecimientos públicos federales, estatales y municipales, así como de los particulares con autorización, que imparten educación primaria, secundaria y normal, en todas sus modalidades, evaluar el aprendizaje de los educandos, entendiendo éste como la adquisición de conocimientos y el desarrollo de habilidades, así como la formación de actitudes, hábitos y valores señalados en los programas vigentes.

Artículo 4o. La asignación de calificaciones será congruente con las evaluaciones del aprovechamiento alcanzado por el educando respecto a los propósitos de los programas de aprendizaje.

Artículo 5o. La escala oficial de calificaciones será numérica y se asignará en números enteros del 5 al 10.

Artículo 6o. El educando aprobará una asignatura cuando obtenga un promedio mínimo de 6.

Artículo 7o. Las calificaciones parciales se asignarán en cinco momentos del año lectivo: al final de los meses de octubre, diciembre, febrero, abril y en la última

quincena del año escolar.

Artículo 8o. La calificación final de cada asignatura, será el promedio de las calificaciones parciales.

El presente acuerdo se aplicó a partir del ciclo escolar 1994-1995, vigente en la actualidad.

Persiste el concepto de la evaluación del aprendizaje, como la adquisición de conocimientos, se contradice con el marco pedagógico que se refiere al proceso de construcción en la conformación de nuevas estructuras cognoscitivas. En este acuerdo, ya no considera a la evaluación como la comprobación de objetivos de aprendizaje, sino refleja la influencia de la tecnología educativa y de la psicología experimental al confundir la medición con la evaluación. Considera al aprendizaje como la modificación de la conducta, subrayando el carácter observable y medible, elaborando instrumentos de evaluación para tal fin. De esta noción de evaluación (medición) cobra auge el uso de las pruebas "objetivas", por considerarse que éstas reúnen las propiedades de validez, objetividad y confiabilidad; avalando según, el carácter observable y medible del aprendizaje, pero descontextualizado de lo social.

c. Examen de Admisión.

El examen de admisión se aplica a los alumnos egresados de la primaria en la segunda quincena del mes de agosto. Presentando una característica antagónica de la

meritocracia, en donde serán admitidos con un amplio margen de prioridad aquellos alumnos recomendados y después, los que obtuvieron las más altas calificaciones producto del esfuerzo memorizador y, aquellos que obtuvieron bajas calificaciones; si no se quedan en la escuela en donde presentaron el examen de admisión, no representará obstáculo alguno para ser ubicado en otra escuela ya que constitucionalmente es obligación del Estado proporcionar la educación secundaria por su carácter de obligatoriedad.

Ante estas circunstancias, no habría razón alguna para aplicar examen de admisión para la promoción de los alumnos de primaria a la secundaria. Al anular el examen de admisión, se obtienen las ventajas siguientes: se ahorra tiempo para dedicarlo a la planeación, a la capacitación y actualización del docente, esfuerzo y dinero; se anulan las acciones condicionantes, económicamente hablando para su inscripción.

De esta forma la Educación Básica, tendría carácter integrativo y sobre todo formativo, a partir del Jardín de Niños en donde se establecen las bases evaluativas como proceso.

Sin embargo, siguiendo los lineamientos institucionales, se vuelve a repetir la contradicción evaluativa: el resultado del examen de admisión, no corresponde con el promedio general de la boleta de evaluación o de su certificado. Se presenta un extracto muestral de 20 alumnos, de un marco muestral de 100 alumnos (Ver cuadro No. 4).

La muestra fue de las materias siguientes: Español, Matemáticas, Ciencias Naturales, Historia, Geografía y educación Cívica; de la boleta de sexto grado por

considerarse como parte del aspecto cognoscitivo que según la parte oficial, mide el examen de admisión. Las demás materias como: Educación Artística, Educación Tecnológica y Educación Física; no se tomaron en el promedio por ser situaciones educativas que no incluye dicho examen.

Ante estos hechos educativos, la calificación que obtiene un alumno tanto del examen de diagnóstico, de admisión como bimensual; con toda seguridad, en ningún momento va a determinar la capacidad del docente, la calidad de los libros de texto o la capacidad del propio alumno.

Va a depender directamente del enfoque sobre el proceso evaluativo, como variable dependiente de los resultados del aprendizaje. Por lo tanto los exámenes o pruebas objetivas en todos sus tiempos o momentos, lejos de favorecer, perjudican el aprendizaje significativo.

Dichos exámenes representan una perturbación, es decir, constituye la patología del aprendizaje. Se entiende dicha patología en un sentido estricto y en un sentido amplio.

En su sentido estricto, se refiere al carácter normativo-administrativo e ideológico, que en la mayoría del Sistema Educativo concurren los dos niveles. Normativo-administrativo, porque el examen "objetivo" corresponde a la forma más fácil de calificar manualmente o, a través del sistema computarizado que proporciona información numérica más no de aprendizaje al docente o al departamento que corresponda para fines estadísticos.

Ideológico, porque a través del instrumento de medición se impone un tipo especial de "aprendizaje" que corresponde a un cambio de conducta a través de la

pasividad y receptividad, se trata al alumno como objeto reproductor.

En su sentido amplio, permite comprender la enajenación del alumno hacia el examen "objetivo", preparándose para ello a través de la reproducción del conocimiento, vía memorización-mecanización e induciendo al alumno hacia un contexto socio-cultural incomprensible.

Estas puntualizaciones solo pretenden destacar algunos aspectos negativos que contaminan y denigran la tarea educativa, y, al mismo tiempo señalar la urgente necesidad de sustituir el actual concepto de la evaluación como expresión medible, vía la práctica de las pruebas "objetivas", por una verdadera evaluación en un sentido orientador, formativo y constructivista, con un sistema del proceso enseñanza-aprendizaje abierto, democrático, interactivo y vinculado al desarrollo socio-histórico como una realidad concreta.

2. Análisis de la contrastación de la evaluación cuantitativa y la evaluación en base a grupos operativos.

Se tomaron como base los exámenes "objetivos" enviados por las autoridades educativas del I.E.B.E.M.; posteriormente se aplicaron los actos evaluativos a través de los grupos operativos en el nivel primaria y secundaria.

Después de haber aplicado los dos tipos de evaluación, se procedió a la aplicación de un cuestionario sobre las preferencias o inclinaciones con la que más le gustaba o se identificaban.

En los dos niveles educativos de un total de 480 alumnos, 462 se inclinaron

por la evaluación a través de grupos operativos y 18 por el examen "objetivo", por lo tanto, la inclinación de la evaluación a través de grupos operativos representa el 96.25% y el examen "objetivo" el 3.75%. (Ver Cuadro 5).

Entre las variables respuestas (Hayman, 1978; 97) que expusieron los alumnos, por la inclinación sobre la evaluación a través de los grupos operativos, fueron los siguientes:

Variables-respuestas	Recurrencia	%
- Se aprende más	65	13.54
- Se siente a gusto estar en equipo y se aprende de los otros compañeros	38	7.91
- Es más interesante y se aprende a investigar.	42	8.75
- Participamos todos, sin que nadie se quede al intercambiar opiniones.	20	4.16
- Nos ayudamos unos de otros y comprendemos mejor.	32	6.66
- Los temas o problemas que nos ponen, se nos hacen más fácil de resolver o investigar porque todos nos ayudamos.	15	3.12
- En grupo, no trabaja un cerebro, sino		

trabajan todos los cerebros de los compañeros que pertenecen al grupo.	10	2.08
- Se hace más rápido y a gusto el trabajo.	18	3.75
- Nos hace pensar y, cuatro o cinco cabezas son más que una.	51	10.62
- Estamos contentos y felices y, todos aprendemos y nos vamos ayudando.	12	2.50
- Nos explicamos uno al otro y tenemos mayor interés.	48	10.00
- Se convive más entre todos.	8	1.66
- Compartimos lo que sabemos.	25	5.20
- Todos hablamos.	36	7.50
- Comparto con mis amigos lo que se.	12	2.50
- Nos desenvolvemos nosotros mismos.	30	6.25
	T =	462
		96.2

Las variables-respuestas por los que se inclinaron por el examen "objetivo",
fueron las siguientes:

VARIABLES-RESPUESTAS	RECURRENCIA	%
- No me gusta trabajar en grupo.	2	0.41

- Hay mucha discusión.	1	0.20
- Me costó trabajo aprender lo que se y, no sería justo que se los diera a conocer a mis compañeros.	4	0.83
- Es más rápido.	4	0.83
- Si no sé, puedo adivinar la respuesta o copiar a mis compañeros.	<u>7</u>	<u>1.45</u>
	T = 18	3.72

De acuerdo a cada una de las variables-respuestas, se demuestra la preferencia de la evaluación a través de los grupos operativos por su alto sentido socializador, formativo e integral.

3. Interpretación de resultados en las técnicas de medición.

Al analizar los resultados de las muestras de los alumnos en los dos niveles educativos, desde los principios de las leyes de la dialéctica: el de totalidad, contradicción y esencia y apariencia se llegó a la conclusión que la evaluación del proceso enseñanza-aprendizaje, utilizando las técnicas de medición en cualquier momento; ha dado como resultado que el alumno manifieste ciertas conductas como las que a continuación se mencionan.

- a. Adquisición de una actitud hacia la memorización del conocimiento.
- b. Carente de toda formación de análisis-crítico.

- c. Sumisión y pasividad, por falta de comprensión e interpretación de acciones cognitivas en la construcción del conocimiento.
- d. Adquisición de una cultura de información.
- e. Apatía ante los problemas de su contexto socio-histórico.
- f. Imposibilidad de generar conocimientos, simplemente se desempeña el papel reproductor.
- g. Adquisición de ciertas habilidades para vencer los obstáculos (exámenes) a través de ciertas trampas.
- h. Apariencia de determinada personalidad, muy ajena a la realidad.
- i. Son sometidos al proceso selectivo-estratificador, dañando psicológicamente y limitando el proceso de enseñanza-aprendizaje.
- j. Adquisición de una actitud hacia la acreditación y posterior certificación, menospreciando el aprendizaje formativo.

En estas condiciones, los alumnos aparentan conductas que no poseen, valores que no se han concientizado, aprendizajes que no han elaborado; sino mecanizados para el momento, sin vinculación y aplicación práctica con la realidad.

CAPÍTULO IV

CATEGORÍAS DIDÁCTICAS, HACIA UNA ORIENTACIÓN EVALUATIVA

Dialécticamente, el surgimiento y manejo de las categorías que se emplean en el conocimiento, se deben entender como el conjunto de conceptos (Cortés, 1977; 119) que se presentan en el desarrollo del acto evaluativo.

Las categorías del acto evaluativo, reflejan o reproducen los aspectos más importantes y esenciales como proceso, por lo cual no son meros productos de la conciencia que los utiliza, sino que es el propósito en tanto que corresponden al contenido mismo del proceso evaluativo que se pretende conocer cualitativamente.

Existe una vinculación muy estrecha entre las categorías de: enseñanza, aprendizaje, grupo y proceso que determinan el acto evaluativo en una apreciación de criterios como indicadores de la educación formativa.

Además permiten encontrar el objeto de la evaluación que contribuye a una reconstrucción del discurso de la evaluación que supera las propuestas de medición e inserta en el análisis de la problemática de la comprensión y la explicación de la causas del aprendizaje, de las condiciones que lo posibilitan y del proceso grupal.

Así, la evaluación educativa, será una responsabilidad fundamentalmente entre el docente y el alumno quienes participan de manera directa en la misma. En una evaluación, que permita reflexionar al alumno sobre el propio proceso de aprender, a la vez que permita confrontar este proceso con los demás miembros del grupo y la manera como el grupo percibió su propio proceso. De esta manera se establecen las condiciones para que el alumno sea auto consciente de su propio proceso de

aprendizaje. (Morán, 1988; 186).

La evaluación entonces, induce a analizar el proceso de aprendizaje en su totalidad, definiendo las categorías hacia una orientación evaluativa a través de los grupos operativos en la reconceptualización de:

- A. Enseñanza o Aprendizaje
- B. Pensar y Aprendizaje
- C. El Aprendizaje como Proceso Dialéctico
- D. Conocimiento
- E. Hombre
- F. Esquema Referencial
- G. La Tarea como Objetivo
- H. Información y Acción
- I. Grupo
- J. Grupos operativos
- K. El Aprendizaje Grupal
- L. Evaluación como Proceso
- M. Evaluación Grupal
- N. Promoción.

A. Enseñanza o Aprendizaje.

Los grupos operativos funcionan a través de un proceso enseñanza-aprendizaje,

y éste es el punto fundamental de la orientación evaluativa. Enseñanza y aprendizaje constituyen pasos dialéctico inseparables, integrantes de un proceso único en permanente movimiento, pero no solo por el hecho de que cuando hay alguien que aprende tiene que haber otro que enseña, sino también en virtud del principio: al cual no se puede enseñar correctamente mientras no se aprenda durante la misma tarea de la enseñanza (Bleger, 1978; 58). Este proceso de interacción debe establecerse plenamente en el empleo del grupo operativo.

No se puede pretender organizar la evaluación en grupos operativos sin que el personal docente entre en el mismo proceso dialéctico que los alumnos, sin dinamizar y relativizar los roles y sin abrir ampliamente la posibilidad de una enseñanza y un aprendizaje mutuo y recíproco.

El docente como los alumnos, temen la ruptura del status y el caos consiguiente, y en este sentido es necesario analizar las ansiedades de quedar "desnudo", sin status, el docente frente a los alumnos y; éstos frente a sus demás compañeros del grupo.

Se debe crear conciencia de que la mejor "defensa" es conocer lo que se va a evaluar y ser honestos en la valoración de lo que se sabe y lo que se desconoce.

Un punto culminante de este proceso es el momento en el cual, algún integrante del grupo operatorio puede decir "no se" y admitir con ello que realmente no se conoce el tema (s) o situaciones problemáticas de evaluación. Ese momento es de suma importancia, porque implica entre otras cosas, el abandono de la actitud de omnipotencia y la adopción de actitudes adecuadas en la relación a la indagación y al aprendizaje, y la ubicación de los alumnos como seres humanos frente a sus demás

compañeros, frente al docente y a las cosas tales como son.

El nivel del "no se" se alcanza con la posibilidad de problematizar, y con la posesión de la condición necesaria para resolver los temas, preguntas o problemas a evaluar. De ninguna manera se está a favor de la ignorancia, sino enfatizar la necesidad de colocar las cosas dentro del límite humano y señalando con ello la posibilidad de una mayor integración y perfeccionamiento de las tareas de aprendizaje.

En la evaluación a través de grupos operativos, es considerar la importancia de que en todo campo de conocimiento no es disponer de conocimientos como estructuras acabadas, sino ofrecer las múltiples posibilidades de descubrir e incrementar el caudal cultural; "quien se sienta poseedor de información acabada tiene agotadas sus posibilidades de aprender y de enseñar en forma realmente provechosa (Bleger, 1978; 60).

No se trata de evaluar lo enseñado y aprendido, sino de lograr que los integrantes del grupo operativo, incorporen y manejen actitudes de indagación. Y esto solo puede resultar posible cuando el docente ya lo ha obtenido para sí.

→ Lo más importante no es el cúmulo de conocimientos adquiridos o construidos, sino el manejo de los mismos, para indagar, actuar y poder transformar la realidad para el beneficio social. Existe una gran diferencia entre el saber acumulado y el utilizado; el primero enajena (inclusive al sabio), el segundo enriquece la tarea de aprendizaje y el ser humano en general y, al alumno en particular.

Con los grupos operativos, no se trata solo de aprender en el sentido limitado, sino de convertir a través de la interacción en actividades de enseñanza y aprendizaje; para los alumnos como para el propio docente.

Un grupo operativo, se diferencia de un equipo en que éste sigue normas rígidas provenientes del exterior y, en el grupo operativo, las normas emergen del propio grupo y de común acuerdo.

Un grupo operativo se estructura de la manera siguiente: se compone de un coordinador que se nombra democráticamente entre los miembros.

El coordinador de un grupo operativo, no es el alumno el que impone y determina, sino es el que co-trabaja o co-piensa (como dice E. Pichon Riviere) con sus demás compañeros.

La evaluación a través de una metodología de trabajo con grupos operativos, exige que se rompa una gran cantidad de prejuicios, que paralizan el proceso dialéctico de la enseñanza-aprendizaje de la interacción en el interior del grupo, como del propio docente. Con esta orientación evaluativa, se anula la facilitación didáctica de administrar o proporcionar información como alimento predigerido.

Los sistemas educativos y pedagógicos son, por otra parte, instituciones que se modelan en la pugna de intereses de clases sociales, y los métodos anticuados de enseñanza-aprendizaje en el acto evaluativo, son instrumentos de bloqueo y control que en ese sentido llenan ampliamente sus objetivos políticos, sociales e ideológicos (Bleger, 1978; 61).

¿Y Cómo se presenta a los alumnos el acto evaluativo como medio para problematizar o indagar?. Existe una forma de hacerlo y es de guiar, transformando a los alumnos de receptores pasivos, en coautores de la construcción del conocimiento. Como se dice en la Zona de Desarrollo Próximo, utilizar el Nivel Real de Desarrollo,

que corresponde a la capacidad propia del alumno de resolver un problema por sí solo. Esa capacidad se utiliza en los grupos operativos, logrando que utilicen, que "se hagan cargo" de sus potencialidades como seres humanos. Es decir hay que energizar o dinamizar las capacidades de los alumnos; como también del docente. (Vigotski, 1979; 297)

La evaluación con una metodología de trabajo con grupos operativos, corresponde al acto educativo del proceso enseñanza-aprendizaje, es decir; los alumnos se enseñan y aprenden a sí mismos, moviéndose a la indagación, a la reflexión compartida y a la interacción social.

B. Pensar y Aprendizaje.

El pensar es el eje del aprendizaje en la evaluación, en donde se establece la condición entre lo que se hace y lo que se piensa mientras se hace la interacción grupal. El proceso del pensamiento, es siempre un proceso dialéctico en una acción creadora.

El pensamiento dialéctico, se manifiesta de una manera espontánea, se pronuncia en contra del pensamiento formal que limita y reprime, porque con esta forma de pensar, en realidad no se piensa, sino que se critica y controla el pensar dialéctico hasta un límite en que, inclusive, se llega a bloquearlo (Bleger, 1978; 67).

La ruptura de este bloqueo trae como consecuencia la confusión y dispersión, pero es un pasaje necesario para el restablecimiento del pensamiento dialéctico en un acto interactivo.

En el pensamiento coinciden siempre el objeto con el sujeto, y no se puede

cambiar o remover el objeto sin cambiar o remover y problematizarse uno mismo; en el miedo a pensar está incluido el temor a pasar ansiedades y confusiones y quedar encerrado en ellas sin la posibilidad de poder salir; ansiedades y confusiones son, por otra parte, ineludibles en el proceso del pensamiento y, por lo tanto, del aprendizaje (Bleger, 1978; 68).

Una de las mayores ventajas y virtudes en los grupos operativos, es la posibilidad de que ofrece tal proceso el de aprender a actuar, pensar y sociabilizarse en plena libertad.

Frecuentemente en los grupos operativos se presenta, los sentimientos de culpa por pensar, como otra de las trabas. Hay que enfrentar problemas ligados al sentimiento de culpa por enseñar a pensar, para lograr que el grupo acepte sin culpa el placer de pensar y el placer del trabajo.

El aprendizaje se manifiesta como el acto de enseñar a pensar, a actuar según lo que se piensa, a pensar de acuerdo a lo que se hace, es decir aprender a hacer y aprender a ser.

El proceso del aprendizaje funciona en la interacción grupal, como una verdadera estructura dialéctica, no en el sentido de que todo consiste en sacar de cada uno de los integrantes del grupo lo que ya tienen o conocen dentro de sí, sino en cuanto el grupo crea sus objetivos propios mediante la activación del pensamiento crítico.

Los integrantes del grupo no solo aprenden a pensar, sino que se permite que se aprenda a observar y escuchar, a relacionar las propias opiniones con las de sus compañeros, a admitir que otros piensen de distinto modo y a formular interrogantes

en una tarea de equipo. (Bleger, 1978; 69).

La investigación grupal para ampliar el conocimiento o resolver alguna situación problemática, induce a pensar en el acto del diálogo o debate intergrupal; estableciéndose el proceso dialéctico del pensar.

C. El Aprendizaje como Proceso Dialéctico.

El aprendizaje constituye un proceso, cuando el alumno construye sus conocimientos mediante la participación reflexiva, su acción crítica sobre los hechos sociales y naturales que suceden en la realidad objetiva.

La construcción del conocimiento, permite ejercitar la capacidad cognoscitiva en el alumno, brindándole la posibilidad del razonamiento en una interacción grupal; generalizables, independientemente de los contenidos a los que se apliquen.

En este proceso no es solo el nuevo conocimiento lo que se ha adquirido, sino sobre la posibilidad de construirlo a través de toda una serie de razonamientos que a través de la interacción grupal; han hecho posible la solución, más aún que la solución en sí misma, ha correspondido a la adquisición de una nueva capacidad.

El conocimiento construido grupalmente, permite establecer la generalización, si la nueva situación es semejante a la primera en que tuvo lugar el aprendizaje, el alumno por medio de la interacción, permite reconocer los datos o el razonamiento como susceptibles de ser tratados y, la generalización actúa por transposición a la nueva situación problemática.

Cuando la nueva situación problemática o el contexto en el que ésta representa, es diferente a la del primer proceso constructivo; la generalización se

presenta como un proceso reconstruido en un nuevo contexto.

El aprendizaje es un proceso activo, porque el conocimiento se construye a partir de la comparación de las investigaciones o descubrimientos con los de sus demás compañeros, es decir; la importancia de la interacción social en el proceso de aprendizaje.

El aprendizaje grupal, más que un resultado, constituye un proceso. Todo aprendizaje consiste en una serie de acciones orientadas hacia determinadas metas. Estas acciones involucran a la totalidad de persona humana, acciones que son todas reacción del ser humano ante estímulos externos e internos, en su permanente adaptación al medio.

Se trata de acciones simbólicas: analizar, relacionar, generalizar, etc.; operaciones manuales: manipular objetos, reunir materiales, movilizarse, etc.; así como sentimientos, valoraciones y formas de relación con el medio social. Una persona aprende cuando se plantea dudas, formula preguntas, retrocede ante ciertos obstáculos arriba a conclusiones parciales, siente temor a lo desconocido, manipula objetos, verifica en una práctica sus conclusiones, es decir; cuando se produce modificaciones. (Rodríguez, 1976; 8-9).

Los alumnos, son seres sociales desde el momento que nacen y el conocimiento que tienen que construir, está determinado socialmente; que representa un sentido muy importante en el aprendizaje.

El aprendizaje entraña una transformación en el alumno, hacia un desenvolvimiento del desarrollo potencial, produciéndose en un contexto social, a

través de la indagación que genera la duda.

El alumno, como un ser real, interactúa con el objeto real, un objeto producto de la práctica histórico-social, de los modos de producción de una sociedad en un momento histórico determinado.

Se coincide al considerar: el aprendizaje como la manifestación de una relación cognoscente entre el sujeto y el objeto. El conocimiento es actividad concreta y el sujeto es un ser, un conjunto de relaciones sociales (Schaff, 1975; 96).

El aprendizaje es la actividad productiva, la que determina las transformaciones que se presentan en las actividades intelectuales del individuo. Se considera que éstas son los procesos cuyas actividades y transformaciones no pueden apartarse del desarrollo histórico-social en que se encuentra inmerso el alumno.

Por lo tanto se puede concluir que el aprendizaje es un proceso dialéctico que parte de la interacción del alumno con su realidad social, concreta, transforma lo que Piaget denomina esquemas de acción (asimilación, acomodación y equilibración) en forma constante a lo largo de su desarrollo, como producto de las prácticas sociales, ideológicas y económicas que caracterizan a la sociedad.

Los esquemas de acción, son la organización de las experiencias en el alumno, producto de su interacción grupal en particular y; con el medio social en general. El esquema de acción por lo tanto, abarca las experiencias cognoscitivas y afectivas del alumno.

La transformación de sus esquemas como consecuencia de sus prácticas sociales, sin dejar fuera las capacidades biológicas del alumno, lo que a su vez

produce la transformación de algunas de esas prácticas.

El aprendizaje como proceso dialéctico, proporciona elementos que permiten la formación de actividades críticas, en interacción constante con su realidad social. De esta manera el alumno transforma sus esquemas referenciales para no aceptar pasivamente el conocimiento como verdad absoluta, para aceptar o rechazar situaciones de acuerdo a la realidad presente. Considera al ser humano como una unidad biopsíquicasocial. En el aspecto biológico, se muestra el aprender como un proceso evolutivo en virtud del cual y solo por él se hace el hombre capaz de vivir en sentido biológico. (Werver, 1980; 60).

En este aspecto social, se induce el aprendizaje a una cooperación lo más intensa posible con el grupo. Se propone al grupo situaciones problemáticas que les interesen y que se resuelven en común. Las situaciones problemáticas, son de la esfera vital del alumno, es decir; son significativas, afectando por lo tanto a toda su personalidad.

En el aspecto psicológico, se experimenta la perturbación al interior del esquema de acción, apareciendo la necesidad apremiante de superar la tensión en sí misma mediante la solución de la situación problemática.

La situación problemática, no debe sobrepasar el alcance del alumno y que las condiciones emocionales y sociales sean de tal naturaleza que no perturben el proceso de interiorización del acto de reflexionar y de analizar críticamente. Cuando a través de la comunicación entre los miembros de un grupo, vuelve a surgir una nueva situación problemática como necesidad, brota el impulso, la tensión y la emoción para

volver a aprender. (Werver, 1980; 62-63).

D. Conocimiento.

En el conocimiento, se establece una relación en donde interviene el sujeto el que conoce, el ser pensante y el objeto, que representan los seres a conocer; en donde ninguno de los dos establece primacía. están continuamente reaccionando y actuando uno sobre otro. El sujeto y el objeto forman una unidad dialéctica.

El sujeto y el objeto están en perpetua interacción, como dos elementos opuestos y que, sin embargo, son parte de un todo. La base de la interacción dialéctica se halla constituida por la práctica histórica-social de la humanidad, y solo partiendo la dicha del sujeto (Lefebvre, 1977; 189).

Según Lefebvre, todo conocimiento al ser tomado como hecho, debe presentar ciertas características como:

1. Es un conocimiento práctico, es decir debe de empezar por la práctica antes de elevarse a lo teórico. A través de la práctica, el sujeto se pone en contacto con la realidad objetiva.
2. El conocimiento es social, porque en la vida social, se descubren los seres; actúan unos sobre otros; se interaccionan desarrollando una vida de perpetuo conocimiento e intercambio cultural, transmitiéndose una amplia variedad de conocimientos.
3. El conocimiento es de carácter histórico, porque al ser construido o descubierto; debió de haber partido de la ignorancia y después de un proceso

de aprendizaje se incorpora a la estructuración.

El conocimiento es producto de las contradicciones que deben ocupar el primer interés epistemológico de: generalidad/particularidad, deducción/ inducción, idealidad/materialidad, subjetividad/ objetividad, abstracción/concreción y su estudio se centra en cuanto a sus interrelaciones dialécticas; se produce un conocimiento social mediante el análisis de las contradicciones en el nivel concreto de la práctica, nunca en el nivel subjetivo. El conocimiento se justifica por referencia a la praxis social concreta; por la utilidad social, por la solución de problemas de grupos sociales (Hanecker, 1971; 200).

El rasgo más característico del conocimiento es la descomposición del todo, el todo que es representado por los conceptos. La comprensión no es más que la comprensión de ella y comprender significa conocer su estructura. El conocimiento es la propia dialéctica, es la descomposición del todo a través del pensamiento crítico que aspira a comprender las cosas mismas que constituyen la realidad.

Es decir, la realidad representa la unidad, considerada como un todo que además de estar en movimiento, ese mismo movimiento se está constantemente transformando; de ahí que se diga que lo real es dialéctico.

La realidad por su carácter negativo, es capaz de producir nuevos modos de ser, se desarrollan, creándose a sí mismo, nunca a lo largo de la historia es el mismo (Kosik, 1976; 223).

Por consiguiente a partir de los grupos, se construye además a discutir, reflexionar producto de la interacción social; es sumergirse en él. No existe una actitud de contemplación pasiva, sino una relación recíproca sujeto-objeto hacia una acción transformadora para generar el conocimiento y poder modificar la realidad.

E. Hombre.

El hombre como ser humano es, ante todo, un agente de cambio, un ser transformador, a través del desarrollo de la humanidad, ha hecho la historia y ha sido producto de esta.

Ha vivido una relación dinámica con todo lo existente que ha sido producto, no de su pensamiento, sino de la interacción social al establecer las diversas categorías que condicionan su acción y lo desafía.

El hombre, en la medida en que es pasivo y receptivo, no es nada, es un ser sin conciencia; entendida como el conocimiento de sí mismo en relación a su interdependencia social. El hombre para ser considerado como tal, debe ser libre; y solamente es libre cuando es productivo, porque pasa por una transición histórica del proyecto a la acción.

Ni el poder, ni la posición, ni la satisfacción dan sentido a la actividad humana. Solo cuando es productivamente activo desde el punto de vista social, el hombre puede encontrar sentido a su existencia como ser humano y su vida (Suárez, 1978; 313).

Una de las expresiones de la actividad humana es el trabajo, por ese motivo, para que el hombre sea libre, el trabajo debe de ser libre. El hombre en su desarrollo

socio-histórico, ha vivido en una situación de negación del propio hombre.

La codicia de tener, no del ser, ha sido la situación del mundo social de la alienación del trabajo y del trabajador; de la denominación del débil por el fuerte; del rico sobre el pobre. Por esta razón, la vida del hombre se convierte en sentido de lucha, y ésta lucha por la vida social por acciones que tiendan a transformar; desde su hábitos y actitudes hasta sus estructuras mentales para una visión del mundo que coloque al hombre y sus valores por encima de las cosas, del sentido mercantilista, de los antivalores y de la sociedad de consumo, es decir; hacer del hombre un ser político.

La concepción del hombre en grupo operativo, se considera como un ser: crítico, estructural, histórico y dialéctico. El hombre es crítico, porque pone en tela de juicio lo establecido, lo dado y lo conocido; sin ignorarlo o menospreciarlo. Todo conocimiento, como hecho debe de ser reconstruido.

El hombre estructural, porque ante situaciones o fenómenos sociales cobra su sentido, solo si se considera dentro de una estructura social. Para entender un fenómeno social debe situarse dentro de un mismo contexto; dentro de la estructura de la cual forma parte; analizarse dentro de una totalidad, con sus mutuas interacciones.

Analizar al hombre, desde el punto de vista educacional corresponde relacionarlo con su marco económico, político, social, cultural, etc. Analizar al hombre desde una parte independiente de las demás, es caer en el terreno de las falacias.

El hombre es histórico, ya que los fenómenos sociales así como sus estructuras, se analizan desde su historia; es decir, en su génesis, interacción,

dirección, fin y sentido.

El hombre es dialéctico, en función del desarrollo de la realidad en general y, de la realidad social en particular; actúa a través de contradicciones, de lucha, saltos cualitativos, discusiones. El sentido dialéctico del hombre, como resultado de las fuerzas en oposición; constituye la lucha que es común denominador de la vida, como producto de una necesidad social.

F. Esquema Referencial.

El esquema referencial es el conjunto de experiencias, conocimientos y afectos con los que el individuo piensa y actúa (Bleger, 1978; 70).

Es el resultado dialéctico de la organización y estructuración de la personalidad, representa un gran conjunto de conocimientos que va a reflejar una concepción del mundo; sobre el cual el sujeto piensa y actúa.

Cuando el esquema referencial se presenta de una manera consciente, es porque ha sido producto de un proceso después de haber pasado por una larga experiencia previa con el objeto, "de manera tal que se produce una impregnación del sujeto por el objeto en forma progresiva y gradual hasta el momento en que ocurre el salto dialéctico" (Bleger, 1978; 70).

Pero lo importante no es tan solo el esquema referencial consciente, sino todos sus componentes inconscientes o disociados que entran en juego y que, desconocidos, distorcionan o bloquean el aprendizaje. Por lo tanto, se puede decir que el esquema referencial es el a-priori irracional del conocimiento racional.

Su revisión en la interacción, amplía las posibilidades racionales e implica una

revisión del conocimiento empírico, originando una reorganización en un conocimiento científico en una aceptación de la continuidad del mismo conocimiento. De ahí que se diga que el esquema referencial tiene carácter dinámico y flexible, como condición indispensable para el proceso del aprendizaje.

El esquema referencial es siempre una parte integrante de las formas de pensar, concepciones del mundo y de la vida, es decir constituye la ideología.

G. La Tarea como Objetivo.

La atención central de un grupo, en la tarea de aprender es el tema, pregunta o problema a resolver; presentándose una buena tarea simultánea con la integración y el aprendizaje. Se establece una tarea u objetivo y los alumnos implicados tienden a analizar el esquema referencial.

El conocimiento a construir como objetivo constituye el contenido manifiesto, mientras que el esquema referencial es el contenido latente (Bleger, 1978; 73); que en forma permanente se tiene que manejar ambos.

La tarea como objetivo, es trabajar a partir de cierta información producto de la investigación, que aparece de manera distinta en el seno del grupo; se aporta de manera fragmentaria por sus elementos o miembros y, a partir de ahí, el grupo reconstruye la totalidad, examinándose las dificultades en función del fraccionamiento y de las emisiones y distorsiones.

En la medida en que se reconstruya el conocimiento, al mismo tiempo se enriquece, se comprende y cuando se aprende de manera racional, se interioriza; superando a la condición original del conocimiento.

H. Información y Acción.

Aquí la información se refiere a la investigación, a la experiencia y al bagaje cultural que posee cada integrante del grupo.

La información que recibe un grupo es mayor de la que él mismo puede verbalizar, y esto es válido también para sus integrantes considerados individualmente (Bleger, 1978; 78).

En otras palabras se puede afirmar que: a través de los grupos operativos como proceso de evaluación, siempre se aprende más de lo que se cree. Evaluación y aprendizaje, representan un todo del proceso formativo del alumno, se presentan en una correspondencia y dependencia mutua.

En la información, entra el acto de pensar y en la acción el de actuar; entre el pensar y el actuar hay relaciones muy estrechas, y el aprendizaje debe ser completado con la presencia de ambos.

En todo grupo operatorio, cada integrante actúa en su medida personal con su propio repertorio informativo, y en su forma característica. El coordinador del grupo no debe esperar nada específico de nadie, no debe asumir una actitud extrema, en donde quiera que los miembros del grupo piensen como él; lo que cada cual da es más que suficiente, pero debe aclararse que como seres humanos pensantes no existe manera de no dar. (Bleger, 1978; 79).

Cada uno de los miembros del grupo operativo, deben considerarse como modalidades personales que deben de dinamizarse y ubicarse en el proceso y en el contexto interactivo.

Es necesario considerar que en el interjuego de roles del grupo operativo cada uno aprende que lo que él hace u opera intelectivamente, lo hace de una manera muy peculiar, producto de la información o indagación, otro lo puede hacer en forma distinta y, en función de esos dos polos, aprecia lo que sabe, lo que tiene, su personalidad y lo que tienen los demás.

El trabajo en grupo operativo valora el aporte de cada uno y de todos, pero es un aprendizaje de modestía y humildad en el conocimiento, y de las limitaciones humanas frente a lo desconocido y a lo conocido. (Bleger, 1978; 80).

La información o indagación, se debe manifestar en el seno del grupo ya que el hablar resulta de importancia, y constituye la comunicación en el nivel más integrado y de más plenos resultados.

El pensar, hablar y actuar son momentos del proceso dialéctico del aprendizaje, que consideramos en forma aislada y excluyente, constituyen dificultades para el aprendizaje, pero en: "El grupo operativo coexisten, se suceden y potencian" (Bleger, 1978; 80).

I. Grupo.

Un grupo, en el sentido psicosociológico, es una pluralidad de personas que interaccionan una con otra, en un contexto dado, más de lo que interaccionan con cualquier otra persona (Sportt, 1987; 7), la noción básica es la interacción relativamente exclusiva en cierto contexto.

Se puede decir que los alumnos de un grado forman un grupo porque, en el

contexto de sus actividades, interaccionan unos con otros más que lo que hacen otras personas, en cuanto se refiere a su ocupación.

Se ha tenido que incluir la frase: "en un contexto dado" porque, con respecto a los grupos menores, como el grupo escolar, un alumno puede ser miembro de varios grupos. Actúa como miembro del grupo al que pertenece cuando está en la escuela, o como miembro del equipo de fútbol de la escuela, inclusive como miembro de su grupo familiar cuando está en su casa.

El criterio de la interacción relativamente exclusiva en un contexto dado ha sido elegido como la característica principal porque resulta muy claro que: la interacción es básica para la existencia de los grupos; sin alguna clase de interacción no podría existir grupos (Spratt, 1987; 8).

También se puede definir a un grupo social porque corresponde a una visión humana como: Una unidad que consiste de un número plural de organismos (agentes) que tienen una percepción colectiva de su unidad y que tienen el poder de actuar, o están actuando, de un modo unitario hacia el ambiente (Spratt, 1987; 9).

Los miembros de un grupo, en el sentido que se le da a esta palabra, tienen conciencia de su pertenencia.

Mientras que de acuerdo con el concepto freudiano del grupo, dos o más personas constituyen un grupo, si han establecido el mismo objeto-modelo o los mismos ideales en su super yo, o ambos y, en consecuencia, se han identificado unos con otros.

De acuerdo a la explicación de Freud acerca de la naturaleza de los grupos,

como lo expuso en su Psicología de masas, se debe aceptar su punto de vista de que en todos los grupos existe un elemento moral, estándares, patrones o normas de conducta que sus miembros deben obedecer. También los grupos tienen finalidades colectivamente perseguidos. Tales finalidades pueden ser la protección de algún interés, la solución de una tarea, de una investigación, etc.

Al grupo social (escolar), se debe de considerar como entidades dinámicas y no como meras colecciones de personas reunidas al azar. Los miembros del grupo deben de estar abiertamente implicados en la persecución de un objetivo, sus interacciones están en parte controladas por las normas de conducta vigentes en el grupo.

La presencia de normas de conducta es una característica especial de la interacción de grupo porque la misma interacción no puede continuar mucho tiempo sin que emerjan normas aceptadas.

Las normas tienen dos aspectos: son marcos de expectativas y medidas de estima. Si dos personas interaccionan una con otra, cada una tiene que adaptar su respuesta al otro y conducirse de modo que pueda preverlo que el otro hará en respuesta a su respuesta (Spratt, 1987; 10).

Sin embargo, los integrantes de un grupo escolar deberán tener las características siguientes: cada uno deberá respetar las "peculiaridades" de los otros; deberán tener intereses comunes en las materias o contenidos de estudio o en cualquier otra actividad.

A través del desarrollo grupal, cada uno aceptará costumbres peculiares y desarrollarán un sistema de expectativas mutuas que formarán las normas de su interacción, más allá de lo que se podría llamar las reglas afines de educación.

El hecho de que los grupos forzosamente tengan que tener normas y que las generen espontáneamente en el curso de la interacción, es importante para su existencia. Cuando las normas del desarrollo son consideradas como algo aparte de la interacción de los miembros del grupo, se tiene a pensar en ellas como algo "impuesto" a ellos. El hecho de tener normas es porque surgen de la interacción social y no es impuesto desde afuera.

En los grupos sociales, es necesario considerar además de la interacción, el tamaño grupal. Sprott, distingue los grupos en: "primarios" y "secundarios". Los grupos primarios, sus miembros están relacionados directamente; como es en familia compuesta de dos, tres, cuatro o cinco elementos para realizar determinada actividad de aprendizaje. Los grupos secundarios, cuyos miembros están relacionados indirectamente; como una nación una aldea o una ciudad.

Se analiza la naturaleza de los grupos primarios, por su vinculación con la escuela. Por grupos primarios significa los grupos caracterizados por una asociación y cooperación íntima, cara a cara. Son primarios en muchos sentidos, pero sobre todo por el hecho de que son fundamentales para formar la naturaleza social y los ideales del individuo. El resultado de la asociación íntima es una cierta fusión de las individualidades en un todo común, de modo que el propio yo de uno, por lo menos en muchos sentidos, es la vida común y el propósito del grupo. Quizás el modo más simple de describir esta totalidad es diciendo que es un "nosotros"; entraña la especie de simpatía y de identificación mutua cuya expresión natural es "nosotros" (Sprott, 1987; 14).

Un grupo primario, por lo tanto, es relativamente pequeño (dos, tres, cuatro,

cinco, seis, siete u ocho) y sus miembros tienen contacto cara a cara unos con otros. Los miembros de un grupo cara a cara, son conscientes de su existencia y consideran que pertenecen a él; son los grupos primarios a utilizar, hacia una orientación evaluativa como alternativa al discurso oficial.

J. Grupos Operativos.

El grupo operativo, según lo ha definido el iniciador Enrique J. Pichón-Riviere, como estrategia como: "El conjunto de personas con un objetivo común "al que intentan abordar operando como grupo. La estructura del grupo dolo se logra mientras sucintamente expresado, en la orientación para operar como grupo (Bleger, 1978; 57).

En el grupo del proceso enseñanza-aprendizaje, el grupo se le guía para aprender y esto solo se logra en tanto se aprende, es decir, mientras se opera.

El grupo operativo tiene propósitos, problemas y recursos que deben ser analizados y atendidos por los integrantes del grupo mismo, en función de los objetivos propuestos.

Con la operatividad, es decir a través de la actividad, los seres humanos entran en determinadas relaciones entre sí, más allá de la mera vinculación de la tarea a realizar, origina producto de la interacción social un complejo de elementos subjetivos y de relación que constituye el más específico factor humano de la misma.

El grupo operativo al trabajador sobre determinado tema o contenido, mientras lo desarrolla, se prepara en los distintos aspectos del factor a ùna actividad de aprendizaje, el factor humano tiene una importancia primordial, ya que constituye el

"instrumento de todos los instrumentos" (Bleger, 1978; 57). No existe ninguna actividad sin la presencia del ser humano.

Existe una vieja concepción, tan difundida, de que una tarea se realiza mejor cuando se excluyen los llamados factores subjetivos y solo se la considera "objetivamente"; pero se puede afirmar con toda seguridad que operativa y prácticamente, el más alto grado de eficiencia en una tarea se logra cuando se incorpora sistemáticamente a la misma al ser humano como una totalidad.

Con esto se aceptan los hechos tal cual ocurren: incorporando al alumno en la conducción operativa de la tarea o actividad de aprendizaje.

En el mundo social, la mayor objetividad se alcanza incorporando al ser humano (incluso los factores subjetivos), es decir, tomando las cosas tal cual ocurren, para entenderlas y poder lograr que ocurren mejor (Bleger, 1978; 58).

En las actividades del proceso enseñanza-aprendizaje, es importante analizar la manera de cómo se lleva a cabo el aprendizaje en los grupos operativos: por qué se procede así, la experiencia recogida al respecto, de qué manera se debe de conceptualizar al conocimiento y al hombre, cómo funcionan los grupos operativos, sus estrategias metodológicas y los resultados comparativos entre la evaluación como medición a través de exámenes o pruebas "objetivas" y, la evaluación como proceso del aprendizaje de los grupos operativos como apreciación educativa integral y formativa.

En los grupos operativos el esquema referencial, se debe de usar para tener las posibilidades de cambio. El coordinador del grupo operativo, tendrá dentro de sus responsabilidades la de orientar a la participación libre y espontáneo de sus

integrantes, con lo cual aportarán sus esquemas referenciales y los pondrán a prueba en una realidad más amplia, fuera de los límites de, la imposición, coerción o autoritarismo.

No es el propósito de obtener una modificación del esquema referencial en un sentido o modalidad prefijada, ni tampoco de lograr un esquema referencial ya completo, terminado o estructurado.

Se trata de construir un aprendizaje, que consista fundamentalmente, en obtener las múltiples posibilidades de una permanente revisión del esquema referencial, en función de cada situación de la interacción grupal.

Es decir, se tiene el propósito de aprender a mantener un esquema referencial flexible y no dogmático o estereotipado, como instrumento que se va continuamente rectificando, se crea, modifica y se perfecciona.

Cada uno de los miembros del grupo, opera con su ideología, y éste es el mejor examen y revisión de la misma; no se trata de que la defiendan, sino de que la usen; enriqueciéndola o suprimiendo a través del análisis crítico de la interacción grupal.

La ideología se integra y se defiende operando con ella y no hablando sobre ella (Bleger, 1978; 72). Se incluyen en esta consideración las ideologías de todo tipo: políticas, científicas, sociales, económicas, religiosas, etc.

En esta tarea del grupo operativo se tiende a resolver un hecho muy difundido: el de la ambigüedad y coexistencia de elementos de ideologías opuestas, sin integración. Se debe de considerar que la ideología represente el medio para el ser humano y no que este último se transforma en instrumento de la ideología.

De ninguna manera se debe considerar las ideologías como hechos nocivos; se

trata, de que el grupo las utilice, operando con ellas, las someta a prueba y verificación; de que puedan ampliarse y rectificarse, en su integración, coherencia y convicción.

K. El Aprendizaje Grupal.

Se puede afirmar: que el ser humano es un ser dialógico, que se comunica con el mundo, en continua conversación con la realidad objetiva; a la que puede contestar o encontrar respuestas afirmativas o negativas. Desde el punto de vista educativo, esta respuesta es posible, porque el alumno está constantemente interrelacionado con sus compañeros de grupo, de escuela, de su familia y del medio social en general.

A través de la expresión oral y escrita, el alumno manifiesta situaciones conflictivas; respondiendo como producto de la interrelación social, formas nuevas de expresión a cualquier interrogante, análisis o comparación que se le presente.

Todo ello representa el aprendizaje grupal, caracterizado como un proceso dialéctico en el cual la transformación de esquemas cognoscitivos sesa a lo largo del desarrollo biopsíquicosocial del alumno, como producto de las prácticas sociales.

El mismo Piaget considera que la construcción, prolonga la asimilación de toda cognición, implicando el aspecto endógeno del alumno; agregando que gracias a la interacción con el medio grupal que tiene que ver con las actividades; permite construir el conocimiento.

El aprendizaje grupal, permite desarrollar el sentido crítico e interactivo.

Hablar de aprendizaje grupal implica ubicar al docente y al estudiante como seres sociales, integrantes de grupos; buscar el abordaje y la transformación de

conocimiento desde una perspectiva de grupo, valorar la importancia de aprender a interactuar en grupo y a vincularse con los otros; aceptar que aprender es elaborar el conocimiento, ya que éste no está dado ni acabado; implica, igualmente considerar que la interacción y el grupo son medio y fuente de experiencia para el sujeto; que posibilitan el aprendizaje, reconocer la importancia de la comunicación y de la dialéctica en las modificaciones sujeto-grupo, etc. (Chehaybar, 1982; 13).

Es decir, se aprenda a pensar en grupo, con otros se afronto procesos de esclarecimiento, de investigación, discernimiento, de correlación, comparación; tanto de aspectos relativos a un materia de estudio como de las dificultades que implica este trabajo.

En el aprendizaje grupal entran en juego dialéctico el contenido cultural, la afectividad y la interacción social, produciendo nuevas situaciones, planteamientos; así como alternativas de solución, explicación, etc.

El docente experimenta cambios, posibilitando aprender del acto de enseñar, al establecerse la confrontación de conocimientos: los suyos con sus alumnos. La participación de los alumnos en el proceso grupal del aprendizaje, es importante y trascendental; ya que enseñan, es decir; intervienen en los procesos de aprender del docente. Confirmándose que el acto de enseñanza y aprendizaje, forman un todo dialéctico, con dependencia recíproca. Una de las características fundamentales del aprendizaje grupal es que, sobre todo se combate al individualismo.

El aprendizaje grupal, induce al docente como al alumno para asumir una responsabilidad en la elaboración o propuesta de pautas a seguir en un conocimiento asimismo en relación hacia los demás en una clara conciencia, en una capacidad

crítica, reflexiva y analítica; para modificar actitudes negativas y para aplicar su formación grupal, en los procesos sociales de otros grupos, de la familia, de la comunidad y con el tiempo en la vida del país.

Piaget denomina: relaciones cooperativas, entre los alumnos y el docente, entre los propios alumnos; como las relaciones sociales en el proceso constructivo del conocimiento. Dichas relaciones se caracterizan por el respeto mutuo y la cooperación, a lo que denomina como relaciones autónomas, es decir; que solo anulando la autoridad del docente al alumno lo posibilita para elaborar, desarrollar la capacidad para reflexionar, pensar creativamente y construir su propia personalidad pero tomando como factor esencial la interacción en los grupos operativos.,

L. Evaluación como Proceso.

La evaluación es entendida como parte del proceso de enseñanza aprendizaje, representando la apreciación de juicios sobre la formación del alumno y de su interrelación.

Los juicios sobre situaciones del alumno, son acciones de análisis de una serie de aspectos del desarrollo del propio alumno dentro del grupo, y la influencia de ésta sobre aquel.

La evaluación como proceso, se orienta fundamentalmente a las condiciones que afectan al proceso de aprendizaje, aquellos que lo favorecen, así como aquellos que lo obstaculiza, también la manera de cómo se abordan aquellos aprendizajes que, no estando previstos en el programa de estudios se dieron u ocurrieron en el proceso grupal.

Al considerar la evaluación como proceso, resulta necesario tomar en cuenta los intereses, inquietudes y aspiraciones tanto del alumno como del docente; para permitir confrontar o intercambiar puntos de vista.

La evaluación como proceso, adquiere carácter objetivo, porque el aprendizaje se manifiesta a través de las actitudes y cambios de esquemas referenciales; producto de la construcción, comparación generalización y contradicción del conocimiento que se manifiesta en el alumno, como una realidad concreta.

M. Evaluación Grupal.

Al hablar de evaluación grupal, implica relacionarlo con la acción socializadora de los alumnos; inherente al acto de aprender.

La evaluación así concebida, da explicación de lo más significativo del acontecer grupal, un concepto dialéctico de la educación que ayuda a los alumnos a comprender el significado del proceso de aprendizaje.

La evaluación grupal: Es un proceso que permite reflexionar al participante de un curso sobre su propio proceso de aprender, a la vez que permite confrontar este proceso con el proceso seguido por los demás miembros del grupo y la manera como el grupo percibió su propio proceso. La evaluación así concebida tendería a propiciar que el sujeto sea auto-consciente de sus procesos de aprendizaje (Díaz, 1987; 37).

La evaluación grupal, debe de ser dirigida a la revisión del esquema referencial, y éste debe ser objeto de constante indagación. Sin no hay el esquema referencial adecuado, motivo del acto evaluativo, se debe generar la investigación, el análisis y la actitud crítico en el problema o tema a través de la interacción grupal.

Al establecerse la evaluación grupal, se va construyendo gradualmente un esquema referencial del propio grupo, que es el que realmente posibilita su actuación como equipo, con unidad y coherencia.

Esto no quiere decir que todos piensen igual, lo cual, en última instancia, sería todo lo contrario de lo que se desea del grupo operativo.

Unidad no significa, exclusión de opuestos, sino que inversamente, la unidad incluye e implica la existencia de opuestos en su seno; representando por lo tanto, la verdadera unidad de un grupo operativo. Lo óptimo se da cuando existe una máxima heterogeneidad de la tarea (Bleger, 1978; 72).

En la evaluación grupal, se trata permanentemente de que cada uno de sus elementos utilice sus esquema referenciales; la tarea dialéctica se encarga del resto.

N. Promoción.

Es importante distinguir con la orientación grupal, los conceptos de promoción y acreditación, con el propósito de erradicar este concepto que se identifica con la calificación, aunque es institucionalizado por la S.E.P. y apoyada tradicionalmente por la sociedad; en virtud de utilizar consciente o inconscientemente como medio para fomentar actitudes competitivas que entorpecen el aprendizaje y en nada contribuyen a la formación integral del alumno.

La evaluación constituye un proceso amplio y profundo, que abarca todo el acontecer de un grupo: sus problemas, angustias, miedos, ansiedades, satisfacciones, heterogeneidades (aspecto afectivo); las investigaciones, dudas, esclarecimientos, correlaciones, comparaciones, deducciones y conclusiones (aspecto cultural).

La evaluación, implica desde luego la promoción no como resultado concreto medible, sino como el desarrollo del aprendizaje en la adquisición de actitudes y valores a través de la guía o asesoramiento del docente, tomando como base la interacción grupal. En donde necesariamente se determina que se cumpla de manera satisfactoria la promoción del alumno de una asignatura, contenido, curso, taller o grado en los tiempos que corresponden.

La evaluación del aprendizaje como proceso grupal, implica por lo tanto, el empleo del concepto de la promoción, en lugar de la acreditación.

La promoción, además de presentar una meta a lograr, contribuye a que el alumno adquiera conciencia del caso y asuma la responsabilidad tanto de su propio proceso de aprendizaje, como de los mismos criterios evaluativos; en lugar de esperar la calificación numérica o literal.

La evaluación y la promoción son dos conceptos paralelos y complementarios, es decir; la evaluación comprende todo el proceso educativo que implica necesariamente a la promoción.

El proceso evaluativo condiciona la promoción en el sentido que permite analizar, vigilar y retroalimentar el proceso mismo.

Esta vigilancia y guía contribuye a la construcción del conocimiento durante el proceso grupal.

El proceso de evaluación grupal es condición indispensable para obtener una promoción satisfactoria, es decir; la promoción se construye paso a paso, se elabora a través de las situaciones de aprendizaje.

La promoción, de ninguna manera se confunde con la acreditación, ya que ésta

representa a la calificación o nota y la promoción corresponde al proceso desde el momento que se formula el objetivo de los criterios de cada materia a evaluar y, con los contenidos programáticos para lograr dichos propósitos.

La promoción en la evaluación grupal es un proceso de interacción social, intercambio de conocimientos, puntos de vista, experiencias e investigaciones.

La promoción, paralela a la evaluación grupal, evita aplicar entre uno de sus objetivos el aprendizaje memorístico y mecanicista; que se centra fundamentalmente en reproducir la información. La promoción se vincula con el concepto dialéctico del proceso enseñanza-aprendizaje.

La acreditación, se refiere a la verificación de ciertos productos (o resultados) de aprendizajes medibles; en cambio la promoción, corresponderá siempre a la apreciación de ciertas actitudes y valores formados como elementos objetivos, ya que son manifestados en las relaciones sociales.

Es precisamente en la emisión de juicios sobre algunos criterios a lograr en la promoción de procesos grupales, por lo que estos juicios intentan reconstruir una serie de aspectos que le dan vitalidad al desarrollo grupal en relación al proceso de aprendizaje.

Este desarrollo se convierte en un todo complejo y, en ocasiones, indescriptible en su totalidad por la gama de emociones y procesos a los que están sujetos cada uno de los participantes en dicho proceso quienes experimentan, en un ajuste de su historicidad, una posibilidad personal de aprender y una posibilidad de aprendizaje grupal. (Díaz, 1984; 205).

La promoción se pronuncia por aprendizajes analíticos y críticos, no se promueve a partir de exámenes difíciles; resultando necesario modificar las prácticas de enseñanza-aprendizaje que llevan los docentes a recitar su clase y, alumnos a copiar o anotar lo que dice el Profesor.

CAPÍTULO V

ACTITUDES, UNA ALTERNATIVA COMO CRITERIO EN EL ACTO EVALUATIVO.

Las actitudes, han sido definidas de distintas maneras. Aquí se definen como las acciones reflexivas, ante ciertos objetos, personas, situaciones de enseñanza-aprendizaje o hechos socio-históricos.

Las actitudes, tienen una importancia influencia en el aprendizaje, como en el resto de la vida de las personas: en su relaciones ante los demás y ante los hechos. No son innatas e inmutables sino que más bien son aprendidas, se desarrollan gradualmente en los alumnos a partir de las acciones sociales para actuar y reaccionar de ciertas maneras.

Hay muchas actitudes valiosas, aquí se presentan algunas de ellas que tienen especial significación en el acto evaluativo. Cada docente puede aportar otras actitudes a evaluar, de acuerdo a las condiciones del grupo y a la realidad del contexto físico, cultural, social y político en donde se encuentra inmersa la escuela.

Las actitudes no se dicen, se actúan, se forman y no afectan a un aspecto aislado de la actividad, sino que comprenden todos los ámbitos, áreas y campos de estudio en que éste tiene lugar.

Las acciones reflexivas o actitudes que se presentan como criterio a evaluar las actividades del proceso enseñanza-aprendizaje, son:

CURIOSIDAD:

Se refiere al deseo de conocer, de probar experiencias nuevas, explorar,

descubrir aspectos relativos al mundo como totalidad, promueve la investigación; representa una búsqueda del saber.

La curiosidad se muestra en forma de preguntas que se puede manifestar entre los propios alumnos del grupo y al docente.

El deseo de descubrimiento estimula los esfuerzos para hacerlos, quizá mediante la investigación, en la biblioteca o efectuando alguna visita especial. No es preciso que las preguntas hayan sido contestadas por nadie más; la motivación proviene de haberlas respondido por la interacción grupal. Cuando los alumnos alcanzan esta etapa, es la forma más adecuada para que puedan aprender mediante su propio esfuerzo, proyectado a sus demás compañeros.

RESPECTO POR LAS PRUEBAS:

Es un proceso que consiste esencialmente en conseguir y utilizar pruebas que avalen y desarrollen las ideas, ante el problema o situación a resolver.

Es obtener efectivamente pruebas convincentes para adquirir cierta perseverancia y a veces esta cualidad determina la conversión o no de una idea inicial en un concepto útil.

Esta actitud induce a persistir, para obtener la información necesaria que permita comprobar concienzudamente sus ideas antes de sentirse lo bastante seguros de ellos como para exponerlos ante sus compañeros.

A su modo, los alumnos pueden ampliar sus ideas con un poco de perseverancia; lo que en principio parezca quizá más allá de sus posibilidades de comprensión, puede hacerseles asequibles si tienden a perseverar y no a dejar de lado

las cosas cuando se enfrentan con dificultades. La perseverancia no consiste meramente en la persistencia; ésta forma parte de aquella, pero la persistencia en una línea argumental o de acción sin perspectivas no es reforzante. La voluntad de intentar algo una vez más ha de ir acompañada del aprendizaje a partir de los ensayos antecedentes, de forma que los intentos o las ideas posteriores vayan siendo modificadas por la investigación y la interacción grupal.

FLEXIBILIDAD:

Es la actitud, que cuando los conocimientos que se construyen como ayuda para la comprensión del mundo, cambian a medida que la investigación se incrementa la evidencia para desarrollarlos o contradecirlos.

La evaluación de esta actitud, ayuda también a que los alumnos sientan que pueden participar en el desarrollo de las ideas más que recibir las "ideas correctas de los demás" (Harlen, 1989; 89).

REFLEXIÓN CRÍTICA:

Sobre la evaluación de esta actitud, es necesario realizar las observaciones siguientes: se debe considerar la vida económica y social del hombre y, de la influencia del modo de vida real en sus pensamientos y sentimientos.

El acto evaluativo, no debe partir de lo que los hombres dicen, se representan o se imaginan, ni tampoco del hombre predicado, pensado, representado imaginado. Se debe partir del alumno que realmente opera, actúa y, arrancando de su proceso de vida real, se expone también el desarrollo de sus puntos de vista.

No puede haber reflexión crítica sino es rompiendo las ataduras que impone la tradición, si no es destrozando las limitaciones que impone la familiaridad, la cotidianidad.

La crítica es histórica, es decir constructiva, y ha de serlo en la medida en que desconstruya el presente hasta dar con sus supuestos fundamentales. Se debe de cuestionar la época actual, con el fin de presentar las alternativas que puedan llevar a la transformación. La crítica ha de contribuir a descubrir los motivos y razones de la situación, hecho o fenómeno.

La reflexión crítica ha de dialogar con el presente y con el pasado desde la perspectiva del futuro para presentar el problema nítidamente, no solamente cómo es, y cómo ha llegado a ser, sino, cómo podría o debiera ser. (Suchodolski, 1977; 207).

Por lo tanto, la reflexión crítica a evaluar en cualquier actividad escolar será: el esfuerzo intelectual y en definitiva práctico, por no aceptar sin reflexión y por simple hábito las ideas, los modos de actuar, las relaciones sociales dominantes, los hechos socio-históricos; por investigar el fundamento de las cosas o hechos, por conocerlas de manera efectivamente real.

SENTIDO SOCIAL:

Se refiere a tener en cuenta o considerar a los otros, en lo que se refiere tanto al pensamiento a manera de comunicación, como a la acción de colaboración; tratando en lo posible de ayudar a quienes no se han incorporado al ritmo de trabajo.

De acuerdo al grupo y al nivel educativo, corresponderá al docente adoptar otros criterios que a juicio axiológico considere los adecuados en una orientación

evaluativa ajena a la cuantificación. Los criterios evaluativos no son estadísticos, se identifican desde el punto de vista cualitativo por sus ventajas transformadoras. Los criterios mencionados, aportan una base que garantizan una calidad evaluativa; porque:

- Producen cambios en los conceptos, actitudes, valores en los alumnos y el docente en relación con el proceso educativo llevado a cabo.
- Tiende a ejercitar la iniciativa, aceptación de responsabilidad y a la interacción.
- Promueven actitudes de desarrollo grupal, los alumnos comparten actividades de sentimientos y cooperación con sus demás compañeros de grupo.
- Promueve actitudes a la investigación, que se refiere a la cantidad de información recabada, sea documental o de campo.
- Induce a la interpretación, que corresponde a la manera de cómo comprender la investigación y el modo de cómo se construye el conocimiento habrá interpretaciones de acuerdo a la ideología que tiene cada alumno en referencia al mundo cultural y, corresponderá al docente, guiar hacia el objetivo previsto de criterio a evaluar de acuerdo a la materia, grado y el nivel educativo.
- Promueve la participación, es decir; en qué medida lo hacen los alumnos de cada grupo operativo, o no lo hacen, el propósito de implementar las acciones necesarias para promover la interacción.
- Promueve actitudes de análisis, en un sentido dialéctico, que se refiere a la reflexión de lo investigado, los conceptos, acontecimientos y hechos; enriqueciéndose el sentido de análisis en los siguientes grados y niveles

educativos. Además el análisis deberá ser crítico, planteándose las contradicciones en el orden económico, político y social; además se deben de plantear las alternativas de solución. También el análisis deberá tener carácter histórico, para poder comprender e interpretar los hechos del pasado en relación al presente para asegurar una realidad futura.

Con los indicadores señalados anteriormente, comprometen al docente en llevar una serie de observaciones de cada uno de los grupos operativos formados y de sus miembros. El docente debe asimilar, compartir las actividades y sentimientos con los alumnos, mediante una relación franca deberá observar y participar en todo lo que considere pertinente para, posteriormente describir, explicar, analizar y reflexionar. Valorizar sobre los fenómenos grupales que suceden en el salón de clases y de las actitudes que demuestren los miembros de los grupos operativos.

Posteriormente, después de haber registrado lo observado, el docente pasará a la acción del análisis para comprobar si la información obtenida responde al objetivo propuesto, si representan nuevas interrogantes, nuevas situaciones grupales o, la necesidad de presentar otros criterios evaluativos.

El docente debe establecer las categorías de análisis, es decir, los aspectos a partir de los cuales se pretende explicar el proceso evaluativo como: cuáles son sus expectativas como docente al realizar este tipo de evaluación; qué actitud debe asumir con los grupos operativos (de imposición o de flexibilidad), qué tipo de alumno se pretende formar (reproductor o constructor), hacia qué tipo de sociedad se apunta (individualista o socializadora) (pasiva o participativa).

Con los indicadores abre posibilidades del aprendizaje grupal y enriquece la labor del docente, exigiendo preparación y sobre todo esfuerzo intelectual; valiendo tal esfuerzo con el objetivo de lograr la calidad educativa, justificando la trascendencia de la evaluación a través de los grupos operativos como parte de una relación recíproca del proceso enseñanza-aprendizaje.

Los indicadores de calidad pueden ser puntos de referencia, al presentar su carácter de vinculación al contexto y, en parte también a su relación con los valores. Todo ello conlleva a la comprensión del alumno de los valores que va construyendo con el desarrollo de la capacidad reflexiva, crítica y de corazón con la realidad.

Los conceptos de valor, es de esperarse que mostrarán continuamente niveles de retroceso, porque siempre hay en ellos nuevos significados y nuevas interpretaciones aprovechables, producto de la interacción grupal y, por consiguiente se irán descubriendo nuevas implicaciones por la acción dialéctica de la vida socio-histórica.

A MANERA DE CONCLUSIÓN

Después de haber analizado, que el proceso de evaluación actual corresponde a la situación de medición que impide el aprendizaje constructivo y comprensivo, en donde la evaluación se ha reducido a la asignación de una nota numérica, producto de mediciones a través de las pruebas o exámenes "objetivos"; generando ciertas determinantes sociales cuyo efecto se traducen en: selección y estratificación, acreditación y certificación y; una función reproductora del conocimiento.

Con la ayuda del método de la encuesta y el dialéctico, se demostró las contradicciones en donde la calificación numérica, no representa ni siquiera de manera cuantitativa la adquisición del aprendizaje y que restringe el proceso de enseñanza-aprendizaje a la simple aplicación de técnicas de medición y menosprecia los hechos socio-históricos de las interrelaciones en el aprendizaje.

La evaluación como acto medible, ha originado alumnos conductistas hacia: la memorización, mecanización e individualización; con actitudes de indiferencia, pasividad y acrílicos ante la realidad concreta.

Por lo tanto, se propone un enfoque evaluativo como parte del acto educativo, hacia la formación constante y reflexiva, a la creatividad, a la participación grupal, a la investigación y a la construcción del conocimiento para su comprensión mediante el análisis.

El enfoque evaluativo que se propone es, a través de la metodología de los grupos operativos, estableciéndose un objetivo general deseable a lograr: que tanto el docente como el alumno adquieran conciencia de lo aprendido y de la forma de cómo

se realizó para poder aplicarlo a otros nuevos aprendizajes, como proceso.

El de contribuir a sociabilizar al alumno, a fin de prepararlo para comprender la vida conjunta de la actividad humana y hacerlo apto para participar en ella.

A partir de la didáctica grupal, se establecen las condiciones para que los alumnos se responsabilicen de su propio proceso de aprendizaje, tomando como centro motivacional: la interacción. Dicha interacción genera en los alumnos un proceso de aprendizaje, de auto-observación, de reconocimiento de lo que se va logrando, la determinación de contradicciones, el esclarecimiento de dudas y curiosidades y, los problemas que la construcción de un nuevo conocimiento plantea.

La evaluación como parte del aprendizaje, plantea la necesidad de que el alumno al pertenecer a un grupo, reflexione sobre su propio proceso de aprendizaje; sobre las dificultades implícitas, las formas o maneras de cómo fueron abordados los resultados a que llegaron, así como las carencias que percibieron.

Por lo tanto, con esta orientación evaluativa queda en responsabilidad no del alumno; sino de los alumnos, de la colectividad que conforman el grupo operativo.

Al considerar la evaluación como parte del aprendizaje, como proceso dialéctico; el alumno opera en la construcción del conocimiento y el docente desempeña el papel de asesor, promotor y guía del aprendizaje a través de relaciones recíprocas de cooperación.

La evaluación a través de los grupos operativos, promueve situaciones de aprendizaje como: la investigación, el análisis, la síntesis, la reflexión, discusión, comparación, etc. Estas acciones intelectivas, representan o se constituyen en generadores de la construcción del conocimiento en los alumnos.

El proceso de aprendizaje se manifiesta constantemente como momentos de ruptura y de reconstrucción, adquiriendo una dimensión distinta a las orientaciones mecanicistas del aprendizaje; se centra la atención del quehacer educativo en el proceso.

Con este enfoque evaluativo, se toma en cuenta los intereses, inquietudes y aspiraciones tanto de los alumnos como del docente, permitiendo confrontar o intercambiar puntos de vista.

Entre el docente y los alumnos, deben establecer las diferencias entre equipo y grupo. Un equipo, es la reunión de varios elementos, en donde reciben la normatividad de afuera, de otra persona ajena; en cambio en un grupo, establecen las reglas o la normatividad los propios elementos integrantes del grupo.

En la evaluación, con la metodología de los grupos operativos el docente asumirá las responsabilidades siguientes:

- Organizará a los alumnos en grupos primarios de dos hasta cinco elementos, que corresponde a las condiciones idóneas, dando mejores resultados en la interacción social. El número de elementos pueden ser mayor de cinco, según el interés.
- Formados los grupos, el docente les indicará que elijan al coordinador, que como su nombre lo indica se encargará de coordinar los trabajos.
- El docente y el coordinador, promoverán o harán que participen los integrantes del grupo primario. No se impondrán criterios, ideas o puntos de vista personales; se respetará la personalidad de los demás integrantes.

- El docente aclarará que, de todos los integrantes del grupo primario, dependerá el aprendizaje en el proceso evaluativo para la promoción.
- El docente deberá comprender que cada grupo escribe su propia historia y, debe ser respetado en sus características peculiares, sin pretender forzar su operancia ni su rendimiento; el grupo trabaja en el mejor nivel que puede, en cada momento y como totalidad.

En los grupos operativos habrá de centrarse en los alumnos como seres humanos. La forma de tratar el tema o temas de la evaluación, será el propósito a lograr, es decir; cuando se trata de resolver, investigar, analizar, etc., el tema evaluativo, se parte del hecho de que se está logrando una integración de las personalidades de los alumnos que en ella intervienen.

Tanto el docente como el coordinador, tendrán cuidado de:

- Facilitar el diálogo y establecer la comunicación entre los propios alumnos, respetando los silencios productivos, creadores o que significan una cierta manera de construcción.
- Evitar enfrentamientos, de tal manera que las contradicciones se resuelvan en un proceso dialéctico de síntesis o de la ubicación de cada situación contradictoria en el contexto que le corresponda.
- Considerar que en el terreno de las contradicciones, se hace consistir fundamentalmente el aprendizaje.

- No ser desestimada ninguna opinión ni sugerencia, se debe ayudar y no imponer, respetando el tiempo que el proceso de construcción, análisis o síntesis que el grupo requiera.
- No acaparar ni centrar todo en sí, de tal forma que cuando el diálogo y la comunicación funcionan bien; el coordinador simplemente se limita a dar la palabra a sus compañeros.
- No ser crítico ni coercitivo con ningún integrante, sea cual fuese el carácter de su intervención.
- Considerar que corresponde al grupo el que debe aprender a manejar y rectificar las actividades o intervenciones evasivas.
- Que para resolver los problemas, situaciones o investigaciones en grupos operativos no hay tiempo limitado, las condiciones de cada grupo determinan el tiempo. E. Pichón-Riviere ha insistido reiteradamente en el alto rendimiento del trabajo acumulativo, es decir, durante varias horas, al afirmar: "resulta llamativa la falta de cansancio en los grupos que operan bien, sin tensiones o resolviéndolas a medida que aparecen" (Bleger, 1978; 84).

Los trabajos o actividades de aprendizaje a evaluar, pueden ser los siguientes:

- Construcción de textos orales y escritos, cuentos, guiones teatrales, etc.
- La solución de situaciones problemáticas, matemáticamente hablando.
- Construcción de cuadros sinópticos, síntesis o resúmenes.
- Exposición de temas.

- La demostración de experimentos, determinando sus causas y efectos.
- Las alternativas, ante determinados problemas ambientales y cívicos-sociales.
- Las diversas manifestaciones artísticas.

Es importante considerar que las actividades a evaluar, se diseñarán de acuerdo al grado, al nivel y a las circunstancias en que se llevaron a cabo las actividades de aprendizaje. Desde el punto de vista dialéctico, cada docente tendrá la responsabilidad de determinar los trabajos o actividades a evaluar de acuerdo a las condiciones del grupo. Nunca serán las mismas para todos los grupos y años escolares; Nunca serán las mismas para todos los grupos y años escolares; es la operatividad del grupo quien determinará.

El proceso evaluativo a través del trabajo de grupos operativos se desarrolla en los aspectos siguientes:

a. Es integrador:

Porque se considera el proceso de aprendizaje como un todo: conocimientos, habilidades, actitudes reflexivas y análisis.

b. Es Social:

Considera al grupo operativo como sujeto social de aprendizaje, producto de interacción.

c. Es transformador:

Propicia la construcción de conocimientos para operar con la realidad, es decir; se plantea un proceso dialéctico de teoría y práctica, fomentando una praxis educativa.

d. Es Formativo:

Porque no "califica" al alumno, ni centra su atención en los resultados numéricos, sino que se enfoca hacia los procesos y trata de poner de manifiesto las deficiencias, de tal modo que el alumno corrija, aclare y resuelva las situaciones que entorpecen su avance.

e. Es Investigativo:

Se construye en un proyecto de investigación trascendiendo en la interpretación, relación y vinculación con la realidad concreta.

f. Es Fundamentalmente Grupal:

Porque se practica una interacción de los elementos del grupo, que los convierte en sujetos activos del proceso de evaluación.

Con estos aspectos orientadores, la evaluación deja de fragmentarse para integrarse con el proceso mismo del aprendizaje, generando nuevos procesos de investigación, participación y realización del proceso evaluativo de todos los involucrados del grupo.

La evaluación a través de grupos operativos se constituye:

"en un instrumento analítico y un modo de investigación autocrítico y sensible a los intereses de los alumnos, con el propósito de elevar la conciencia y la acción crítica colectiva" (Giroux, 1985; 137).

Además, se construye un aprendizaje para una vida cualitativamente mejor para todos.

De acuerdo a los criterios o indicadores de la calidad educativa en la evaluación a través de los grupos operativos, exige las orientaciones siguientes:

- 1). Establecer el Sistema de Educación Básica, como un todo integrado, es decir, con un plan y programa de estudios que determine, la continuidad desde: Jardín de Niños, Primaria hasta la Secundaria.
- 2). Establecer los criterios o indicadores del acto evaluativo en el Jardín de Niños, la Primaria y la Secundaria; con la característica de adaptabilidad y criterios del docente.
- 3). Manejar la categoría de Promoción en: El Jardín de Niños, Primaria y en la Secundaria.
- 4). Si la evaluación confundida como medición, conlleva a la acreditación y, ésta se relaciona con la necesidad institucional de certificar los conocimientos; con ciertos resultados del "aprendizaje" referidos a una práctica de la docencia; resultados que se vinculan en los objetivos de un curso, pero que no dejan de ser cortes artificiales en el proceso de aprendizaje de una alumno. En el fondo de esta situación sigue estando presente la psicología conductista, con una

concepción del aprendizaje como producto, en contradicción a la concepción del proceso enseñanza-aprendizaje.

La certificación, asegura el aprendizaje adquirido por determinada persona al término del Plan de Estudios en un nivel educativo; tal afirmación no corresponde a la realidad, porque no se presenta el aprendizaje como proceso: constructor, comprensivo y reflexivo. Por lo tanto se debe anular la falacia del concepto de Certificado.

- 5). Se propone manejarse un nuevo concepto de Boleta de Evaluación, con las características que se indican en el cuadro No. 6.
- 6). La promoción del Jardín de Niños a la Primaria y ésta a la Secundaria, se hará en base a la Boleta de Evaluación del último grado sin recurrir a la expedición del certificado.
- 7). Se suprime el examen de admisión, en base a los criterios siguientes:
 - El Sistema de Educación Básica es integral en sus niveles, tiene como propósito fundamental que el alumno los curse.
 - El Sistema de Educación Básica constitucionalmente es obligatorio, por lo tanto no hay razón alguna para presentar el examen de admisión. Si un alumno no logra vencer o pasar el obstáculo que representan los exámenes, corresponderá de todas formas a las Autoridades Educativas del Estado, ubicarlo en otra escuela, quedando sin efecto y sentido el examen de admisión.

- 8). Corresponderá hasta el término de la Secundaria, cuando se expida un documento en donde especifiquen la promoción en el Sistema de Educación Básica, como se indica en el cuadro No. 7.
- 9). Cuando un alumno asiste regularmente a la escuela, logra la promoción en el acto evaluativo; porque es una responsabilidad a lograr en la toma de conciencia de su propio aprendizaje grupal.
- 10). La no-promoción, será por razones de que el alumno se ausenta definitivamente de las actividades escolares, por alguna enfermedad o por traslado de escuela. En la boleta se deberá especificar la razón o razones.

Esta orientación evaluativa, permite construir el conocimiento, la formación de actitudes y habilidades que se pretenden lograr en el alumno.

A N E X O S

CUADRO No. 1

ENTREVISTA

Se basó en las preguntas siguientes:

NOMBRE DEL DOCENTE: _____

1. ¿Qué entiende por evaluación?

2. ¿Cómo realiza el proceso evaluativo de sus alumnos?

CUADRO No. 2

PROMEDIO GENERAL DE LA BOLETA DE EVALUACIÓN*		PROMEDIO DEL EXAMEN DE DIAGNOSTICO	
U.	2o. Grado	U.	t/m
1.- 9.5		1.- 4.3	
2.- 6.6.		2.- 1.0	
3.- 8.3		3.- 2.7	
4.- 7.8		4.- 1.8	
5.- 8.8.		5.- 6.2	
6.- 8.3		6.- 4.7	
7.- 9.0		7.- 3.5	
8.- 9.8		8.- 7.3	
9.- 6.8		9.- 1.8	
10. 7.8		10.- 2.7	
U.	2o. Grado	U.	t/v
1.- 7.6		1.- 3.8	
2.- 8.0		2.- 4.2	
3.- 8.6		3.- 2.3	
4.- 9.5		4.- 1.6	
5.- 8.3		5.- 5.7	
6.- 7.1		6.- 4.2	
7.- 9.0		7.- 1.9	
8.- 6.0		8.- 1.0	
9.- 7.8		9.- 4.6	
10.- 9.8		10.- 5.9	
U.	3o. Grado	U.	t/m
1.- 6.8		1.- 2.2	
2.- 7.8		2.- 1.7	
3.- 8.6		3.- 9.5	
4.- 9.3		4.- 2.6	
5.- 8.6		5.- 3.0	
6.- 8.3		6.- 4.8	
7.- 7.0		7.- 2.5	
8.- 8.0		8.- 5.2	
9.- 6.8		9.- 2.6	
10.- 9.6		10.- 5.2	

U. 1.- 6.3 2.- 8.8 3.- 9.5 4.- 7.5 5.- 8.8 6.- 8.6 7.- 9.5 8.- 7.1 9.- 9.3 10.- 8.8	3o. Grado	U. 1.- 3.2 2.- 2.0 3.- 4.7 4.- 3.5 5.- 6.2 6.- 7.4 7.- 9.5 8.- 5.0 9.- 6.7 10.- 5.4	t/v
U. 1.- 8.6 2.- 7.8 3.- 8.6 4.- 9.5 5.- 8.3 6.- 8.6 7.- 7.8 8.- 8.5 9.- 8.6 10.- 7.8	4o. Grado	U. 1.- 5.3 2.- 4.0 3.- 6.8 4.- 7.1 5.- 4.2 6.- 5.2 7.- 2.7 8.- 4.2 9.- 5.8 10.- 4.1	t/m
U. 1.- 7.8 2.- 8.3 3.- 8.8 4.- 9.1 5.- 8.0 6.- 7.8 7.- 9.8 8.- 8.3 9.- 7.5 10.- 8.8	4o. Grado	U. 1.- 2.3 2.- 3.9 3.- 5.1 4.- 6.2 5.- 5.2 6.- 4.2 7.- 7.4 8.- 3.2 9.- 1.7 10.- 4.4	t/v

U. 1.- 9.6 2.- 7.5 3.- 8.6 4.- 8.0 5.- 7.8 6.- 9.0 7.- 7.8 8.- 7.5 9.- 9.6 10.- 8.3	5o. Grado	U. 1.- 7.0 2.- 3.4 3.- 4.1 4.- 2.2 5.- 4.5 6.- 5.2 7.- 2.1 8.- 1.9 9.- 7.5 10.- 5.6	t/m
U. 1.- 8.1 2.- 7.8 3.- 9.3 4.- 6.6 5.- 7.3 6.- 7.5 7.- 9.3 8.- 8.6 9.- 7.8 10.- 8.5	5o. Grado	U. 1.- 2.9 2.- 4.7 3.- 6.1 4.- 1.0 5.- 4.2 6.- 2.7 7.- 4.5 8.- 5.2 9.- 1.4 10.- 4.8	t/v
U. 1.- 8.8 2.- 8.5 3.- 9.3 4.- 9.0 5.- 8.5 6.- 9.3 7.- 7.8 8.- 8.8 9.- 9.5 10.- 8.6	6o. Grado	U. 1.- 4.5 2.- 1.7 3.- 6.5 4.- 4.3 5.- 5.7 6.- 5.1 7.- 4.2 8.- 3.2 9.- 5.8 10.- 4.6	t/m

U.	6o. Grado	U.	t/v
1.-	7.5	1.-	2.1
2.-	8.8	2.-	6.5
3.-	9.8	3.-	6.3
4.-	8.6	4.-	3.1
5.-	7.8	5.-	2.0
6.-	9.1	6.-	5.2
7.-	9.5	7.-	4.2
8.-	7.5	8.-	5.5
9.-	8.8	9.-	6.0
10.-	9.5	10.-	4.3

* Se tomaron en cuenta como Promedio General Anual de la Boleta de Evaluación, a las materias siguientes: ESPAÑOL, MATEMÁTICAS, CIENCIAS NATURALES, HISTORIA, GEOGRAFÍA Y EDUCACIÓN CÍVICA. El criterio para asignar calificación, fue de acuerdo a la clave de examen general de diagnóstico, enviado por el Departamento de Evaluación Educativa.

t/m. = Turno Matutino

U. = Unidad muestral

t/v. = Turno Vespertino

CUADRO No. 3

CALIFICACIÓN DE LA BOLETA POR MATERIA		RESULTADO DEL EXAMEN DE DIAGNOSTICO	
U. 1.- 8 2.- 9 3.- 9 4.- 7 5.- 6 6.- 9 7.- 9 8.- 10 9.- 7 10.- 7	1o. Grado	U. 1.- 4 2.- 3 3.- 6 4.- 2 5.- 2 6.- 5 7.- 3 8.- 8 9.- 2 10.- 4	t/m
U. 1.- 6 2.- 7 3.- 7 4.- 9 5.- 9 6.- 8 7.- 8 8.- 8 9.- 6 10.- 10	1o. Grado	1.- 3 2.- 1 3.- 5 4.- 6 5.- 4 6.- 4 7.- 6 8.- 3 9.- 2 10.- 7	
U. 1.- 9 2.- 6 3.- 6 4.- 10 5.- 8 6.- 8 7.- 8 8.- 6 9.- 8 10.- 8	2o. Grado	U. 1.- 6 2.- 2 3.- 4 4.- 8 5.- 6 6.- 5 7.- 2 8.- 1 9.- 2 10.- 4	t/m

U. 1.- 7 2.- 9 3.- 7 4.- 10 5.- 7 6.- 9 7.- 8 8.- 6 9.- 6 10.- 9	2o. Grado	U. 1.- 2 2.- 5 3.- 3 4.- 7 5.- 5 6.- 7 7.- 2 8.- 1 9.- 4 10.- 3	t/v
U. 1.- 8 2.- 9 3.- 9 4.- 6 5.- 6 6.- 9 7.- 10 8.- 7 9.- 9 10.- 6	3o. Grado	U. 1.- 5 2.- 3 3.- 6 4.- 3 5.- 4 6.- 5 7.- 5 8.- 2 9.- 3 10.- 1	t/m
U. 1.- 6 2.- 6 3.- 10 4.- 7 5.- 8 6.- 9 7.- 8 8.- 6 9.- 7 10.- 10	3o. Grado	U. 1.- 1 2.- 4 3.- 8 4.- 5 5.- 2 6.- 7 7.- 6 8.- 3 9.- 2 10.- 7.	t/v

En el 1o. t/m., se tomó como referencia la materia de Español.

En el 1o. t/v., se tomó como referencia la materia de Matemáticas

En el 2o. t/m., se tomó como referencia la materia de Historia Universal II

En el 2o. t/v., se tomó como referencia la materia de Biología.

En el 3o. t/m., se tomó como referencia la materia de Física.

En el 3o. t/v., se tomó como referencia la materia de Química.

CUADRO No. 4

<p>PROMEDIO GENERAL ANUAL DE LA BOLETA DE EVALUACIÓN DE 6o. GRADO DE PRIMARIA.</p>	<p>RESULTADO DEL EXAMEN DE ADMISIÓN.</p>
<p>U. 1.- 9.0 2.- 8.8 3.- 8.0 4.- 9.6 5.- 9.6 6.- 8.8 7.- 7.6 8.- 8.3 9.- 9.0 10.- 8.6 11.- 7.0 12.- 8.0 13.- 9.8 14.- 8.6 15.- 9.3 16.- 8.5 17.- 6.8 18.- 8.0 19.- 8.5 20.- 7.8</p>	<p>U. 1. 6.5 2. 7.1 3. 7.3 4. 7.6 5. 8.0 6. 8.1 7. 4.8 8. 5.6 9. 4.8 10. 5.5 11. 2.8 12. 5.3 13. 8.3 14. 6.0 15. 7.6 16. 7.8 17. 2.8 18. 6.3 19. 4.8 20. 6.1</p>

CUADRO No. 5
CUESTIONARIO

Se estructuró de la manera siguiente:

NOMBRE DEL ALUMNO (A) _____

INSTRUCCIONES:

Escribe (/) en el círculo al tipo de acto evaluativo que prefieras, escribiendo abajo las razones de tu elección o preferencia.

EXAMEN "OBJETIVO"

GRUPOS OPERATIVOS

¿Por qué?

CUADRO No. 6

FRENTE

SISTEMA DE EDUCACIÓN BÁSICA

S.E.P.

BOLETA DE EVALUACIÓN: I.N.F.O.G.

NIVEL _____ AÑO ESCOLAR _____

ESCUELA _____

CLAVE _____

ALUMNO _____

Nombre

Primer Apellido Segundo Apellido

GRADO _____

GRUPO _____

TURNO _____

NOMBRE Y FIRMA DEL DOCENTE

NOMBRE Y FIRMA DEL DIRECTOR

CUADRO No. 6

REVERSO

PROMOVIDO O

NO PROMOVIDO O

RAZONES

NOMBRE Y FIRMA DEL PADRE O TUTOR

I.N.F.O.G. Integral-Formativo-Grupal

LUGAR Y FECHA

CUADRO No. 7

SISTEMA EDUCATIVO NACIONAL

S.E.P.

PROMOCIÓN EN EL SISTEMA

DE EDUCACIÓN BÁSICA

I.N.F.O.G.

Fotografía
del
Alumno

AÑO ESCOLAR _____

FECHA

ESCUELA _____

CLAVE _____

ALUMNO _____

Nombre

Primer Apellido Segundo Apellido

Vo.Bo.
DIRECTOR DE LA ESCUELA

BIBLIOGRAFÍA

- Ardila Alfredo y Carlos Moreno Benavides
1982 El aprendizaje como fenómeno biológico; Ed. Trillas, México.
- Artículo 3o. Constitucional y Ley General de Educación.
1993 S.E.P., México.
- Bautista Ramírez, Juan Manuel.
1996 La actitud del egresado de U.P.N. - Morelos, ¿Tradicionalismo, simulación o cambio docente?". Tesis: Maestría en Educación. U.P.N. Unidad Ajusco. México, D.F.
- Bleger J.
1978 Grupos Operativos en la Enseñanza. Ed. Nueva Visión, Argentina.
- Bleger, J.
1978 Psicología de la Conducta. México. Ed. Siglo XXI. México. ✓
- Bloom Benjamín et-al.
1971 Taxonomía de los objetivos de la educación. Ed. Ateneo, Argentina. ✓
- Bordieu Pierre y Claude Passeron
1977 Elementos para una teoría del sistema de enseñanza. Ed. Laia, España.
- Bordieu Pierre.
1976 La escuela como la fuerza conservadora de desigualdades escolares y culturales; Antología, SEP-CABALLITO, México.
- Bowles S. y H. Gintis.
1976 La instrucción escolar en la América Capitalista. Ed. Siglo XXI, México.
- Carreño H. Fernando.
1987 Enfoques y Principios Teóricos de la evaluación. Ed. Trillas, México.
- Cortés del Moral, Rodolfo.
1977 El Método Dialéctico. Ed. Edicol, S.A., México.
- Chávez Adolfo
1979 Nutrición: problemas y alternativas; Ed. Siglo XXI, México.
- Chehaybar Kuri. E.
1982 Técnicas para el aprendizaje grupal. Ed. Porrúa, México.

- Davis Kingsley y Wilbert E. More
1974 Algunos fundamentos de la estratificación; SEP-SETENTAS -DIANA, México.
- Dettmer Jorge A. y Ma. del Rosario Esteinov
1987 Enfoques predominantes en la economía de la educación; UAM-Xochimilco (cuaderno No. 27), México.
- Díaz Barriga Angel.
1980 Algunas hipótesis sobre la evaluación escolar; Departamento de Tecnología Educativa. CISE - UAM, México.
- Díaz Barriga Angel.
1980 Didáctica y Currículum. Ed. Nuevo Mar, México
- Díaz Barriga Angel.
1987 Problemas y retos del campo de la evaluación educativa; en Perfiles Educativos, Num. 37. México.
- Diccionario
1988 De las Ciencias de la Educación, Ed. Santillana, México.
- Ezpeleta J.
1981 Modelos Educativos; Cuadernos Formación Docente No. 13. ENEP-Acatlán. UNAM, México.
- Fromm Erich.
1992 Marx y su Concepto del hombre; Fondo de Cultura Económica, S.A. de C.V., México.
- Gintis, Herbert.
1978 Educación, Tecnología y características de la productividad del trabajador, Ed. Nueva Imágen, México.
- Giordan André.
1989 La enseñanza de las ciencias. Ed. Siglo XXI, España.
- Giroux Henry A.
1985 Teorías de la reproducción y la resistencia en la nueva sociología de la educación; un análisis crítico; en Antología; La sociedad y el trabajo en la Práctica Docente, U.P.N. SEP, México.
- Gollás Manuel
1978 El desempleo en México; soluciones posibles; en Ciencia y Desarrollo No. 20, Ed. Grijalbo, México.

- Harlen, Wynne.
1989 Enseñanza y aprendizaje de las ciencias. Ed. Morata. MEC, España.
- Harnecker Martha.
1971 Los Conceptos Elementales del Materialismo Histórico; Ed. Siglo XXI, México.
- Hayman John L.
1978 "Glosario" en investigación educativa; en Antología: Técnicas y Recursos de Investigación V, U.P.N. SEP, México.
- Hayman John L.
1981 La encuesta; en Antología: Técnicas y Recursos de Investigación V, U.P.N. SEP, México.
- Kosik Karel
1976 Dialéctica de lo concreto; el mundo de la pseudoconcreción y su destrucción; en Antología: lo social en los planes de estudio de la educación preescolar y primaria, U.P.N. SEP, México.
- Kuri Alfredo y Roberto Follari
1985 Para una crítica de la tecnología educativa. Marco teórico e historia; Universidad Autónoma de Querétaro, México.
- Lafourcade P.
1979 Evaluación de los aprendizajes; Ed. Kapelusz, Argentina.
- Lappe Frances M. y Joseph Collins
1979 Food First: Beyond the Myth of Scarcity; Ed. Ballantine Books, Nueva York.
- Lawyers. et. al.
1971 Examen de los exámenes. Ed. Estrada, Argentina.
- Lefebvre Henri
1977 Lógica Formal, Lógica Dialéctica; Ed. Siglo XXI, México.
- Livas González Irene
1988 Análisis e interepretaciones de los resultados de la evaluación educativa. Ed. Trillas, México.
- Mager Robert
1984 Medición del intento educativo. Ed. Porrúa, México.

- Mondolfo Rodolfo
1981 Marx y Marxismo, Estudios Histórico críticos. Ed. Fondo de Cultura Económica. México.
- Morán Oviedo, Porfirio
1988 La instrumentación didáctica en la perspectiva de la didáctica crítica; en Pansa Margarita. Fundamentos de la didáctica. Ed. Gernika, México.
- Muñoz Izquierdo, Carlos y Teódulo Guzmán
1970 Una exploración de los factores determinantes del rendimiento escolar en la educación primaria; en Revista del Centro de Estudios Educativos, México.
- Nunnally Jum, C.
1967 Psychometric Theory; Ed. Mc. Graw-Hill, Nueva York.
- Olmedo, Javier.
1979 Evaluación del Aprendizaje; Ed. Siglo XXI, México.
- Parson, Talcott
1980 La clase escolar como un sistema social: algunas de sus funciones en la sociedad americana; en Antología: La sociedad y el trabajo en la práctica docente, U.P.N. SEP, México.
- Parson, Talcott
1980 La educación como asignadora de roles y factores de selección social; en María de Ibarrola. Las dimensiones sociales de la educación, Ed. El Caballito, SEP. México.
- Remedi V.,E.
1979 Planeación de un curso; en: Aportaciones a la didáctica de la educación superior. ENEP. Iztacala. UNAM México.
- Rodríguez Azucena
1976 El Proceso de Aprendizaje en el nivel superior y universitario; en Colección Pedagógica Universitaria, Centro de Estudios Educativos de la Universidad Veracruzana, Julio-diciembre, México.
- Schaff, A.
1975 Historia y verdad; Ed. Trillas, México.
- Smith M.
1945 Social Situation, Social Behavior, Social Group; en Psychol Rev. Vol. No. 52, Ed. CyZ, Nueva York.

- Sprott W., J.H.
1987 Grupos Humanos; Ed. Paidós, México.
- Suárez Reynaldo
1978 La educación, su filosofía, su psicología, su método; Ed. Trillas, México.
- Suchodolski Bogdan
1977 Teoría Marxista de la Educación; Ed. Grijalbo, México.
- Taylor F.
1982 Principios de la administración científica; Ed. Herrero, México.
- Taylor S., J. y R. Bogdan
1990 Introducción a los métodos cualitativos de investigación (la búsqueda de significados); Ed. Paidós, Argentina.
- Thorndike Robert y Hagen.
1978 Test y Técnicas de medición en psicología y educación; en Antología: Evaluación en la práctica docente, U.P.N. SEP, México.
- Antología
1990 Sociedad y trabajo de los sujetos en el proceso de enseñanza-aprendizaje; U.P.N. SEP, México.
- Antología
1987 Teorías del Aprendizaje; U.P.N.. SEP, México.
- Vasconi Tomás e Inés Recca.
1977 Modernización y crisis en la Universidad Latinoamericana; en Guillermo Labarca et. al. La educación Burguesa, Ed. Nueva Imagen, México.
- Villaroel C.
1974 Evaluación de los aprendizajes en la enseñanza superior; Ed. Paulinal, USV, Venezuela.
- Vygotski L., S.
1979 Zona de desarrollo próximo; una nueva aproximación; en Antología: Desarrollo del niño y aprendizaje escolar, U.P.N. SEP, México.
- Werver Correll
1980 El aprender considerado a la luz de la psicología; en Antología: Teorías del Aprendizaje, U.P.N. SEP, México.
- Willis
1983 Teorías de la reproducción y la resistencia en la nueva sociología de la educación; un análisis crítico; en Antología; la sociedad y el trabajo en la práctica docente, U.P.N. SEP, México.