

04 MAR. 1996



SECRETARIA DE EDUCACION PUBLICA  
SECRETARIA DE EDUCACION PUBLICA Y CULTURA  
UNIVERSIDAD PEDAGOGICA NACIONAL  
UNIDAD 25-A

" LA EVALUACION EN LA ESCUELA



QUE PARA OBTENER EL TITULO DE  
**LICENCIADO EN EDUCACION PRIMARIA**

**PRESENTA**

**AURORA BORREGO BASTIDAS**

CULIACAN ROSALES, SINALOA. AGOSTO DE 1996.

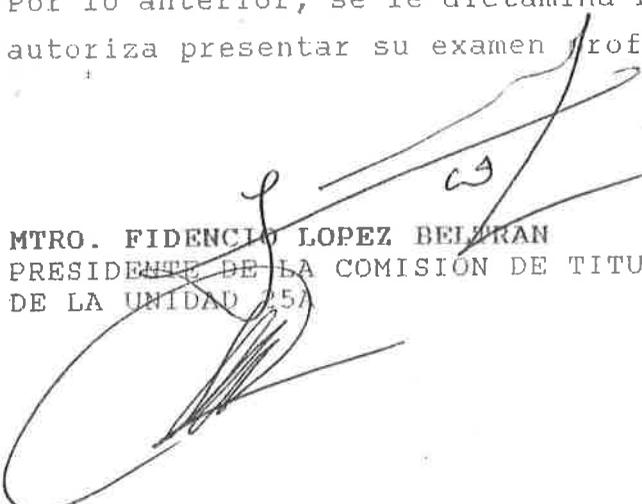
**DICTAMEN DEL TRABAJO PARA TITULACION**

Culiacán Rosales, Sinaloa, 02 de agosto de 1996.

**C. PROFRA. AURORA BORREGO BASTIDAS**

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 EN LA ESCUELA PRIMARIA", opción TESINA a propuesta del asesor, LIC. MANUEL DE LOS RIOS CARDENAS, manifiesto a usted que reúne los requisitos académicos establecidos al respecto por esta institución.

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

  
MTRO. FIDENCIO LOPEZ BELTRAN  
PRESIDENTE DE LA COMISION DE TITULACION  
DE LA UNIDAD 251



S. E. P.  
UNIVERSIDAD PEDAGOGICA  
NACIONAL  
UNIDAD 251  
CULIACAN

# INDICE

## LA EVALUACION EN LA ESCUELA PRIMARIA

INTRODUCCION .....	1
CAPITULO I. FORMULACION DEL PROBLEMA .....	4
A) Antecedentes. ....	4
B) Definición. ....	10
C) Justificación del Problema. ....	15
D) Objetivos .....	20
E) Marco de Referencia. ....	21
CAPITULO II. MARCO TEORICO-CONCEPTUAL .....	22
A) Premisas y Supuestos Teóricos. ....	22
B) Definición de Términos y sus Limitaciones. ....	23
CONCLUSIONES .....	37
SUGERENCIA-PROPUESTA .....	38
BIBLIOGRAFIA .....	40

## INTRODUCCION

El presente ensayo es un intento de aproximación a lo que se considera una investigación documental acerca de la situación que guarda el problema de la evaluación en la escuela primaria en términos generales y específicamente la evaluación del aprendizaje en español y matemáticas. Las interrogantes que se suscitan, parten de un intento de análisis de la comparación entre la llamada evaluación oficial y la evaluación subterránea que nosotros, los maestros, elaboramos con nuestros propios criterios en la promoción de nuestros alumnos.

Elegí este problema porque guarda estrecha relación o forma parte de la lógica de otro problema educativo aún mayor, como lo constituye el fracaso escolar, dado que la evaluación nos muestra a través de sus resultados la magnitud que guarda el susodicho fracaso. Considero que abordar el problema evaluativo es ver una arista de lo que devela el fracaso. Además existe un mar de confusiones con respecto a la práctica y conceptualización de evaluar. Trataré de mostrar como alcanzo a entender este problema, combinando algunos núcleos teóricos conceptuales con mis propias ideas basadas en mi práctica docente.

Hago un recuento de dichos núcleos teóricos conceptuales, exponiendo sus aportes y limitaciones en cuanto a su intento de erigirse como el enfoque teórico que

sustente una adecuada conceptualización de lo que constituye la evaluación del aprendizaje; tales núcleos son : La Evaluación Idealista, La Evaluación Conductista, La Evaluación Ampliada, los puntos de vista de Angel Díaz Barriga, Porfirio Morán Oviedo, Javier Olmedo y otros más. Hago hincapié en que no existe ninguna teoría acabada en torno al asunto en cuestión, la evaluación del aprendizaje y que todavía hay mucho camino por recorrer.

Me adhiero a la idea, tesis, hipótesis de Javier Olmedo de que la evaluación no existe y además adjunto de mi propia cosecha la hipótesis de que la teoría y la práctica en torno a esta conceptualización, la evaluación, nunca se juntan. El Magisterio va por una vía y los teóricos por otra.

Mí método de exposición es inductivo, parto de los hechos, los comparo con las concepciones teóricas ya señaladas y elaboro mis propias conclusiones al respecto. La estructura general de la exposición esta conformada por tres momentos: primero, formulación del problema, desarrollado a través de los antecedentes, la definición, la justificación, los objetivos y el marco referencial. Segundo el marco teórico-conceptual, desarrollado a través de las premisas y supuestos teóricos, la definición de términos y las limitaciones de esta investigación y tercero, concluyo con un modesto intento de propuesta que prioriza la evaluación de procesos cognitivos como productos de aprendizaje.

De antemano aclaro que el presente trabajo esta plagado de errores de investigación y exposición ya que son apenas mis primeros balbuceos en mi intento de producir algo, arguyo a mi favor, parafraseando a alguien: pueda que me equivoque, pero indago.

Verano del 96

## CAPITULO I

### FORMULACION DEL PROBLEMA

#### A) Antecedentes.

El problema que pretendo abordar en el presente ensayo es el de "La Evaluación en la Escuela Primaria". En este apartado trataremos lo referente a los antecedentes de esta problemática para procurar esclarecer cuáles son las vicisitudes históricas por la que ha atravesado y las proporciones que guarda actualmente. Considero que la evaluación como parte inherente al proceso educativo refleja nítidamente vaivenes que han aquejado en el pasado y que aquejan en el presente a dicho proceso.

Quiero dejar claramente asentado que en la actualidad, a la educación primaria le agobia, permea y empapa una agudísima crisis: El fracaso escolar. Es algo que ningún maestro de banquillo puede soslayar y negar. Trataré de utilizar la problemática de la evaluación para a través de su mirilla ver dicho fenómeno, en su aspecto evaluativo y tratar de poder establecer la posibilidad relativa de poder hacer algo dentro de tal crisis y salvar algunas propuestas de reforma tangibles y aproximativas.

Los antecedentes mas inmediatos que tenemos acerca de la evaluación oficial son los acuerdos establecidos por la propia Secretaría de Educación Pública a partir del acuerdo #3810 del 30 de marzo de 1976; el acuerdo #17 del 25 de julio de 1978; el acuerdo #165 y últimamente el acuerdo # 200 del 31 de agosto de 1994 que es el que rige actualmente.

Nosotros los maestros siempre hemos tenido falsas ideas de lo que consideramos es evaluar. Por ejemplo la opinión Javier Olmedo.

La evaluación del aprendizaje, en la mayoría de los casos y en todos los niveles del sistema educativo enfrenta un serio problema: no existe. En su nombre se realiza una serie de acciones que muy poco o nada tienen que ver con ella y que no proporcionan ninguna información útil o valida sobre los resultados ni sobre el funcionamiento de la enseñanza o del aprendizaje.<sup>1</sup>

Parece sumamente enérgico y radical lo afirmado por Olmedo pero bien analizadas las cosas encontramos aun muchas prácticas mas que en el nombre de la evaluación se llevan a cabo. La evaluación ha jugado un papel muy importante en el proceso histórico en los distintos Sistemas Educativos que se han implantado en nuestro país, porque siempre se ha validado los resultados o la falta de ellos en el proceso de enseñanza aprendizaje.

---

<sup>1</sup> Olmedo, Javier. "Evaluación del Aprendizaje" en Evaluación en la Práctica Docente, México, UPN-SEP, 1990, P.281

Tanto la afirmación que citamos de Javier Olmedo, como la pregunta asignada habremos de tocarlos en los sucesivos apartados de este ensayo para tratar de elucidarlos.

Este debatido, polémico e inconcluso problema de evaluación se encuentra inmerso en un universo tan amplio, tan complejo, que no puede ser tocado sin ver los demás aspectos que le acompañan; precisar su génesis, desarrollo y situación actual es vislumbrar, tocar y analizar asimismo todo lo que implica el proceso educativo, por ejemplo, si partimos de los Registros de Asistencia y Evaluación (R.A.E.) actuales, en el artículo 1º del acuerdo número 200 leemos:

1º.- Es obligación de los establecimientos Públicos Federales, Estatales y Municipales, así como los Particulares con autorización, que imparten educación primaria, secundaria y normal, en todas sus modalidades, evaluar el aprendizaje de sus educandos, entendiendo este como la adquisición de conocimientos y el desarrollo de habilidades, así como la formación de actitudes, hábitos y valores señalados en los programas vigentes ( Lo subrayado es nuestro)<sup>2</sup>

En esta obligación oficial que nos marca dicho acuerdo en el artículo 1º, vemos lo que le es propio e imanente al concepto oficial de evaluar: por principio de cuentas aquí se marca una obligatoriedad, en lo coercitivo que esto implica;

---

<sup>2</sup> Secretaría de Educación Pública y Cultura; REGISTRO DE ASISTENCIA Y EVALUACION, IV GRADO. CICLO 1995-1996. Culiacán, Sin. SEPyC, 1995.

aparece aquí también un concepto de la concepción o enfoque teórico de lo que para el Estado significa aprendizaje, éste es un concepto oficial de aprendizaje, y por último que los contenidos de tal aprendizaje son los señalados en los programas vigentes. No aparece por ningún lado cual es el concepto de evaluar por parte del Estado, se da por supuesto, solo se toca en el artículo 2º que tal evaluación se realizará con procedimientos pedagógicos adecuados sin, señalar cuáles son éstos. Hagamos el siguiente esquema de los citados artículos para el esclarecimiento de nuestras propias ideas.

	-Es obligación	
		-Adquisición de conocimientos
		-Desarrollo de habilidades
Evaluar	-Aprendizaje	-Formación de actividades
¿Qué es?	(Concepto)	
Artículo 1º		-Formación de hábitos
		- Formación de valores
		- Señalados en los programa vigentes
		-Con Procedimientos pedagógicos adecuados. Artículo 2º

El esquema anterior es el que se utiliza para la elaboración de los criterios de acreditación, calificación y promoción de grado. Esto es, actualmente mi trabajo. Pretendo partir de lo actual para precisar los aportes y las limitaciones que alcancé a vislumbrar y darme cuenta; de ver en que medida modestamente puedo aportar

algo para reformar y mejorar lo pertinente. Creo que con respecto al problema hay dos caminos a seguir, el primero es abordarlo de una manera amplia y general con perspectivas a largo plazo y como producto de una prolongada investigación, lo cual es obvio, no está en mis manos poder llevar a cabo. El otro camino es el de tratar de hacer algo modesto, pequeño, real y concreto pero valioso en los estrictos marcos de la cotidianidad de mi práctica docente y aportar lo que yo pueda reformar en mi propio contexto, validado y amparado con mi experiencia práctica y teórica dentro de mi propia aula y con mis propios alumnos y sus distintos grados de abstracción. Reformar lo reformable y no tocar lo que no esté en mis manos. Quiero partir de la realidad y volver a ella. Existen resquicios, espacios, formas, cientos de niveles de flexibilidad con respecto al uso de métodos de evaluación objetivos y subjetivos señalados en la teoría de la resistencia y la didáctica crítica.

El esquema de los citados artículos que preciso líneas arriba nos presenta toda una serie de problemas que los maestros estamos obligados a tratar de analizar y diseñar porque al fin y al cabo es en última instancia la manera como tenemos que llenar el R.A.E., como las boletas y los cuadros de concentración estadísticos oficiales que entregamos a fin de cursos.

Tales cuestiones son desde mi punto de vista:

- 1.-¿ Qué es evaluar?
- 2.-¿ Qué enfoque teórico encierra este concepto de aprendizaje?
- 3.-¿Qué teoría pedagógica subyace en los programas, planes y textos?

4.-¿ Cuáles son los procedimientos pedagógicos adecuados para evaluar?

5.-¿ Qué sucede con la evaluación diagnóstica del R.A.E?

Me planteo todo lo anterior porque me parece que tales son los antecedentes del problema que deseo abordar y que es parte del andamiaje de este ensayo, procurar responder a tales interrogantes y de ahí desprender las posibles medidas que pueda yo implementar en mi práctica docente de mi propio grupo.

Cito como antecedentes inmediatos los acuerdos arriba nombrados, porque quiero establecer una comparación entre la evaluación oficial y la evaluación subterránea que nosotros los maestros elaboramos con nuestros criterios en la promoción de nuestros alumnos.

Lo anterior es un fenómeno social poco analizado, poco conocido, poco dado a conocer; " Son valores entendidos", "Es un secreto a voces", es un hecho que corre paralelo a lo teórico y oficial; Los acuerdos, las estadísticas, las boletas y los certificados.

Hay cerros de obras escritas sobre la cuestión de la evaluación unas destacan un matiz, otras destacan otras facetas, unas son conductistas, otras cognitivas, otras son sociológicas, otras filosóficas, algunas psicológicas, etc. Pero el único, que desde mi punto de vista estrictamente personal, hace una radiografía que se aproxima a lo real y concreto, la exposición citada al principio del Sr. Javier

Olmedo. Cuando él plantea que la evaluación simple y sencillamente no existe y le faltó agregar, que lo que existe es: una simulación.

## **B) Definición.**

En los antecedentes del problema " La evaluación en la escuela primaria" bosquejamos más o menos que es lo que pretendemos con la elaboración de este modesto ensayo y ya precisamos en ese apartado algunas ideas que le dan sentido y orientación a nuestra búsqueda de rescatar lo rescatable en la situación actual en que se encuentra inmersa la cuestión de la evaluación y asimismo delimitar y esclarecer sus evidentes limitaciones.

Pretendo a través del desarrollo del presente ensayo tratar de encontrarle respuestas lógicas y posibles al grupo de preguntas que desprendí del contenido teórico del acuerdo # 200 que en la actualidad rige oficialmente los procedimientos evaluativos de los resultados del proceso enseñanza y aprendizaje de la escuela primaria. Por principio quiero dejar plenamente establecido que esto no es otra cosa que un intento de aproximación: incompleto, en parte falso, efímero, carece de certeza absoluta y solo será una total carga teórico-probabilística. Y nada más.

Veamos pues hacía donde nos lleva la lógica de la búsqueda de respuestas probabilísticas hacia el cuerpo pentagonal de cuestionamientos planteados del desprendimiento de un intento de análisis del acuerdo # 200.

Será en el capítulo II " El marco teórico-conceptual del problema de la evaluación en la escuela primaria " en donde desarrollaremos en plenitud el intento de encontrarles respuesta a los cuestionamientos, aquí solo trataremos un breve esbozo, y ligeros comentarios recensivos.

El planteamiento de qué es evaluar implica contestar antes, las otras cuatro preguntas, porque lo que se evalúa es el aprendizaje del alumno, basado esto en lo programático, lo planeado, los textos por un lado y por otro el proceso enseñanza y aprendizaje con el que se llevaron a cabo dichos textos. O sea que el evaluar se desprende del P.E. y A, de tal manera que el concepto teórico-práctico que se maneja de evaluar será producto de la concepción teórica de lo enseñado. Esto es el terreno oficial porque habría que ver lo que sucede en la práctica de la cotidianidad en el aula. Son dos cosas lo oficial y los hechos, tercos y tangibles. Podríamos aventurar que la evaluación es una síntesis de múltiples determinaciones y unidad concreta de lo diverso contextual.

" No existe una formulación teórica totalmente validada que explique al fenómeno educativo. Aquí se incluye a la evaluación" el agregado es nuestro".<sup>3</sup>

---

<sup>3</sup> Mondragón Gómez, José Luis; Evaluación y Nuevos Paradigmas en Educación, Tépica, Nayarit, Mimeografiado, 1995, p.16.

En el segundo planteamiento nos preguntamos cual es el enfoque teórico que encierra el concepto de aprendizaje del acuerdo # 200 y que implicaciones se infieren o determinan el tipo de evaluación que nos proyecta como sombra tal concepto de aprendizaje. Cómo vamos a evaluar la adquisición de conocimientos, el desarrollo de habilidades, la formación de actitudes, hábitos y valores. ¿ Con cuales procedimientos pedagógicos adecuados? Cuales son esos...¿ Vamos a evaluar cantidad de conocimientos, calidad de conocimientos o el adecuado uso de los mismos en la transformación de la conciencia y la conducta de los educandos en la transformación de su vida cotidiana escolar y familiar?. ¿ Vamos a evaluar procesos de aprendizaje de tales conocimientos o productos terminados?

Como evaluar, midiendo o emitiendo juicios acerca de que...

	-Conocimiento	
Qué es para	-Habilidad	
el Estado	-Actitud	en relación a qué...
y para mí.	-Hábitos	
	-Valores	

Yo nunca he entendido cual es el concepto que tiene el Estado de aprendizaje, porque a tal concepto en la actualidad lo ahoga el fracaso escolar, lo subyuga la falta de consonancia entre grado académico y grado escolar, la inexistencia de una excelencia académica y una real calidad en la educación, es el estado real que

guardan nuestras primarias y hasta el propio Estado lo ha reconocido en sus últimos planes sexenales de educación -mas tarde citaremos con propiedad tal reconocimiento- tal parece que lo que guía a la política educativa , son los supuestos estadísticos mas que la cruda realidad que nos muestra fehacientemente los síntomas de la enfermedad que aqueja al sistema educativo desde los niveles inferiores hasta los niveles superiores, su lacerante crisis abismal, un soberano fracaso en los elementos básicos de los productos del P.E. y A. de Español y Matemáticas.

El tercer cuestionamiento del acuerdo # 200 es acerca del enfoque teórico que "yace" no "subyace" en planes, programas y textos.

Desde hace tiempo el Estado ha manejado con pericia sinigual un grotesco eclecticismo en su supuestos programáticos ora conductistas, ora piagetianos y mil matices mas. Homogéneos, lo mismo para todo el país. Con una carga de contenidos cuantitativamente exuberantes, masificación de contenidos en detrimentos de procesos de reflexión, creación y recreación de la realidad ausente por cierto de sus textos gratuitos y obligatorios. Completamente descontextualizados en tiempo y espacio. Piaget es la moda, asimilado sin digerirlo, vomitado en trozos enteros. Sin percatarse si son o no validas sus ingeniosas ideas y conceptos que homologan a seres humanos con extrapolaciones zoológicas darwinianas, esquemáticas y positivistas, con etapas rígidas del desarrollo cognoscitivo, tan inconmensurable, por acierto.

Cabe aquí un agregado sustancial, cual es la consonancia, amalgama, unidad entre enfoque teórico de los textos escolares con las concepciones, los puntos de vista y los métodos de pensamiento y las formaciones teóricas de los maestros que ejecutan y llevan a la práctica la educación pública y oficial. Como embonar los niveles de abstracción heterogéneos del magisterio con la homogeneidad de programas, planes y textos oficiales, sin contar, pero a la vez no olvidando, los heterogéneos niveles de abstracción de los libros, y de los seres vivos y diversos maestros y alumnos. Cómo se educa en la escuela primaria, para de ahí desprender la consecuencia de como se evalúa...

En la cuarta cuestión me pregunto cuales serán esos "procedimientos pedagógicos adecuados para evaluar" que el Estado juzga pertinentes. El proceso de evaluación actual difiere del inmediato anterior acuerdo # 165 en lo siguiente: las evaluaciones son bimensuales, desaparecen los exámenes semestrales de enero y junio. Es época de manga ancha para los juicios evaluativos de los maestros, solo comparable a la época del pase automático. En este punto se da la contrastación entre las evaluaciones o criterios de evaluaciones oficiales y la practica cotidiana que ejecuta el maestro. Como evaluamos nosotros en el terreno real concreto y como lo amalgamamos con lo oficial y estadístico. Lo tradicional es a base de pruebas y juicios subjetivos, ora priorizando unos, ora los otros.

Alargando un poco las derivaciones lógicas que se desprenden de la dualidad en el proceso de evaluación entre lo oficial y lo realmente dado, podemos

preguntarnos que papel desempeñan los distintos elementos burocráticos que forman parte del andamiaje que sostienen estos pilares - lo oficial y lo real- en relación a los llamados productos del P.E. y A. en la escuela. Me refiero al papel del consejo técnico, dirección de la escuela, supervisor escolar, asesor técnico de la zona y etc... "Quién le pone el cascabel al gato", quién checa, quién valora, quién evalúa la pertinencia o no del producto del P.E. Y A; en nuestro país a quién le quita el sueño la calidad de la educación.

¿ Será como afirma el maestro Juan Delval?

... la escuela tiene históricamente una misión fundamental que es, repito, la de producir individuos sumisos y que acepten el orden social imperante sin hacer que se modifique. La misión de transmisión del saber es secundaria, y se ha introducido más tardíamente. La escuela obligatoria no ha nacido para transmitir la cultura...<sup>4</sup>

### **C) Justificación del Problema.**

Para los maestros que tenemos tiempo trabajando, el sentido común antes que la lógica, nos muestra mediante un inconmensurable alud de hechos cotidianos, que este fenómeno permea, subsume, asfixia y coarta toda intención, o buenas

---

<sup>4</sup> Delval, Juan; Crece y Pensa, Barcelona, España, Edit. Laira, 1989. p.7

intenciones de cualquier maestro de nivel primaria, si alguien ingenuamente vocifera: tengo alumnos que no saben leer y escribir, ni matemáticas elementales para el grado en que se encuentran, nadie, absolutamente nadie oye, ni ve nada. La simulación es agobiante omnímoda y omnipresente, es un delito, error o imprudencia tocar este tema tabú.

Veamos ahora qué sucede con la evaluación diagnóstica del R.A.E., llegamos a la última semana de agosto y las primeras de septiembre y aplicamos la prueba de exploración, de los resultados de la misma extraemos la situación general del grupo y la situación general de cada alumno. Estos resultados generales y particulares deberían ser el punto de partida del ciclo escolar, hemos ya diagnosticado el estado cognitivo que guarda cada alumno con respecto a contenidos de aprendizaje; sabemos ya que es lo que el alumno domina y lo que no domina. La prueba aplicada -elaborada por nosotros mismos con contenido conductista o no - nos da una imagen refleja, un cuadro o escena viva de los aciertos y desaciertos de nuestros alumnos. Tenemos aquí el punto de partida real, lógico; esta es nuestra herramienta viva, el alumno y su estado cognitivo-afectivo. Y entonces que sucede, -una semana- antes se nos dan cursos-seminarios a nivel zona, concentrándonos por grados escolares, y se nos pone a analizar, discutir documentos, temas, tesis, etc., asesorados-guiados por compañeros maestros de la misma zona, comisionados para tal fin, por el inspector y asesor técnico, compañeros que salvo honrosas y minoritarias veces- están más llenos de buenas intenciones que de saberes y conocimientos requeridos mínimamente indispensables para estar al frente de tales

cursillos. El seminario-taller se programa para una semana mínimo, pero sucede que se realiza en tres días por mil razones, entre las que destacan la resistencia y oposición a conocer lo nuevo porque se confunde lo laboral con lo pedagógico y al final ni se ve lo uno ni lo otro.

Volvemos a la escuela y se programa, planea y trabaja priorizando al alumno ideal con el maestro ideal, siguiendo el programa, lo planeado y el texto, junto con actividades no pedagógicas en sí: La tienda escolar, los homenajes y los concursos o demostraciones de zona. También se programan minuciosamente los onomásticos de la planta directiva, intendencia y docente para todos los fines de semana. Todo lo anterior se discute, planea y programa en la primer junta del consejo técnico de la escuela. Por cierto que vuelve a ser tabú comentar como punto del orden del día o fuera de él, el asunto de los resultados de la prueba de diagnóstico, si algún maestro lo hace, es tildado de ingenuo, -es que no es maestro- ¡ah! no olvidemos programar la posada de diciembre, esto es muy importante...

En los anteriores subcapítulos, antecedentes y definición que forman parte de la formulación del problema, he expuesto de manera más o menos breve los vaivenes que subyacen de la temática tratada hemos visto los problemas que aquejan al uso teórico-práctico cotidiano de lo que para mi constituye la evaluación, también he tocado cómo actúa, responde y opera cada uno de los elementos que integran y protagonizan este quehacer pedagógico. Tenemos cuando menos ya, una idea de

cómo opera este proceso evaluatorio en los niveles en que se manifiesta lo teórico-oficial y lo práctico-cotidiano a través del maestro, alumno, programa, plan, texto. P.E. y A., productos de dicho proceso o ausencia de ellos; el "celo" con que es visto este multidisciplinario problema pedagógico por parte de los integrantes del edificio burocrático que está por encima del maestro de banquillo: Directores, asesores técnicos, inspectores, consejos técnicos de escuela y de zona y etc. El resultado de este breve viaje imaginario por las llanuras pedagógicas se puede reducir en dos núcleos conceptuales: Simulación y Estadística.

Todo este archipiélago de posibles causas y efectos de la inmovilidad del proceso evaluatorio en primaria es lo que me motivó a intentar el estudio de tan paradójico tema.

La razón que hizo inclinarme a estudiar este tema es por que es el más importante proceso pedagógico después del P.E. y A., es el corolario; aunque no va desprendido ni aparte de dicho proceso, sino que más bien es en ésta etapa donde se observan; enjuician los resultados de algo tan importante para cualquier ser humano: La construcción de la cultura.

Mi método de análisis es el inductivo, partir de los hechos, de la realidad, para ver que es lo que encontramos ahí; buscar la verdad en los hechos y partir para todo de la realidad.

Partir de la práctica docente, buscar una teoría que me explique la problematización brotada de los hechos, reflexionar en torno a ellos con ayuda de una teoría y volver a la práctica docente ese es mi camino: inducción, deducción e inducción hasta el infinito.

El otro camino, el deductivo que apela a comparar, contrastar, extrapolar, ampliar y sustituir y hacer analogías entre varias teorías que intentan explicar teóricamente al problema de la evaluación, es más tortuoso y enredado, ya que nos lleva a discutir si son o no esas corrientes y al final termina perdiéndose uno en el brumoso camino de la infecundidad.

El problema de la evaluación es para mí un problema práctico, real, vivo, al que hay que investigar desde la perspectiva de mi propia práctica docente para reformar lo reformable nada más. Esa es mi óptica.

Ya he expuesto anteriormente en otros puntos tratados que el afán de este intento es francamente modesto y lo quiero circunscribir exclusivamente a lo que yo pueda reformar en mi propia práctica docente. Trataré de rescatar algunas ideas conceptuales, técnicas metodológica-didácticas que me permitan lograr una consonancia entre el P.E. y A. y la posibilidad de una evaluación congruente a los contenidos y procesos de aprendizaje de dicha práctica docente, Antes que nada quiero dejar perfectamente delimitado que si creo que es posible partir de los resultados de la prueba de exploración y convertir la problemática que de ahí se

deriva en el factor principal que guié mi trabajo docente, amalgamar lo problemático a las necesidades cognoscitivas reales del alumno, convirtiendo a dicho programa en un auxiliar del P.E. y A. para alcanzar los contenidos de aprendizaje aún no dominados y ambos aspectos del problema convertirlos en un sólo programa de recuperación real de procesos de aprendizaje por alcanzar.

Que lo real problematizado se sirva del teórico-supuesto-programático para alcanzar su propio desenvolvimiento de contenido a dominar, bajar lo teórico a lo real y necesario.

#### **D) Objetivos.**

Los objetivos de la presente **Tesina** son:

- 1.- Reinvidicar la importancia de los resultados de la prueba de diagnóstico o exploración.
- 2.- Planear el trabajo en función de los resultados de dicho diagnóstico.
- 3.- Ajustar los planes y trabajos en función de la jerarquía problematizadora surgida de los resultados de la prueba de diagnóstico.
- 4.- Restablecer la consonancia entre evaluación y diagnóstico.
- 5.- Crear una nueva concepción de lo que es evaluar tomando como base la realidad de los productos del P.E. y A.
- 6.- Mediante una pertinente evaluación averiguar las causas que engendran la falta de dominio de saberes en español y matemáticas.

### **E) Marco de Referencia.**

Actualmente atiendo el cuarto grado, el cual consta de 34 alumnos; 24 hombres y 10 mujeres, existiendo una gran disparidad en las edades de los hombres, ya que hay alumnos que tienen 13, 12, 11, 10, 9 y 8 años de edad, por lo que el grupo es heterogéneo en este aspecto.

La comunidad donde se encuentra esta escuela primaria en la cual presto mis servicios, esta constituida principalmente por familias que se dedican a las labores del campo, ya que ésta se encuentra rodeada por parcelas; muy pocos son los padres de familia que han cursado estudios-superiores a los de primaria, ya que algunos ni siquiera saben leer.

Es obvio que la influencia cultural por parte de la familia es bastante ráquica, por lo que la influencia de la radio y la televisión es determinante y de mayor peso que incluso la propia escuela.

Es en este marco de referencia o delimitación es en donde brota mi inquietud por investigar la evaluación del aprendizaje en la escuela primaria en su perspectiva y limitaciones tangibles.

## CAPITULO II

### MARCO TEORICO-CONCEPTUAL

#### **A) Premisas y Supuestos Teóricos.**

Mi objeto de estudio lo constituye " la evaluación en la escuela primaria" y de ella me interesa específicamente " la evaluación del aprendizaje en español y matemáticas" esto vuelve necesario el que finquemos nuestra posición con respecto a ambos conceptos, lo que para nosotros significa aprendizaje y evaluación. Para mi, aprendizaje significa adquirir nuevos conocimientos. Y evaluación es formar juicios de valor mediante parámetros para tomar decisiones. Por lo tanto evaluación del aprendizaje para mi es formular juicios de valor mediante parámetros para tomar decisiones en torno a si hubo o no aprendizaje de nuevos conocimientos.

En el anterior capítulo expuse los hechos que signan la situación de la evaluación del aprendizaje, en el presente veremos algunos núcleos conceptuales en torno a esta problemática, en los que examinaremos las distintas aproximaciones teóricas que aspiran a resolver dicha cuestión, comparemos lo anterior con la siguiente exposición citada:

Los enfoques de la evaluación que un maestro utiliza en su práctica docente, están en estrecha relación con su concepción de evaluación, puesto que en su práctica evaluativa reflexiva e irreflexivamente le signa una función específica al alumno, a los contenidos de aprendizaje, al proceso y productos del aprendizaje, lo que determina que la forma en que aborda el maestro la evaluación dependerá del significado que tiene en su labor docente. En este sentido, los enfoques de evaluación son explicaciones teóricas que caracterizan los elementos constitutivos de una forma de entender la evaluación.<sup>5</sup>

Primero afirmé que era necesario esclarecer mi concepto de aprendizaje, evaluación y evaluación del aprendizaje, ahora vemos como de acuerdo con lo citado, mi concepto de evaluar me sitúa de cierta manera jerarquizando el papel del alumno, los contenidos del aprendizaje, el P.E. y A. y sus productos Y como lo expresé al principio que la evaluación sería mi mirilla para atisbar el fenómeno del fracaso escolar del punto de vista evaluativo. Ahora veo que también será mi mirilla para enjuiciar el papel de cada uno de los elementos protagónicos del P.E. y A. según lo citado.

## **B) Definición de Términos y sus Limitaciones.**

¿Cuáles son los enfoques de evaluación del aprendizaje que referimos?

---

<sup>5</sup> Castro Hernández, María del Rosario y otros; "Guía de Trabajo", Evaluación de la Práctica Docente, México, UPN-SEP, 1990, p.69.



La evaluación como modelo ideal, la evaluación como juicio de experto, la evaluación con referencia a norma (ERN), la evaluación con referencia a criterio (ERC) y la evaluación aplicada (evaluación holista).

Para analizar cada una de estas aproximaciones teóricas o enfoques citaremos textualmente el concepto que nos ofrece la antología y luego le agregaremos breves comentarios acerca de lo que opino de cada uno de estos enfoques, tratando de rescatar algunas ideas o núcleos conceptuales para aclarar nuestras propias ideas acerca de la evaluación en el aprendizaje en el español y matemáticas.

Veamos lo que plantea el enfoque de evaluación idealista con respecto al modelo ideal y el juicio de experto: "En el enfoque de evaluación idealista se agrupan las prácticas que consideran al maestro como el sujeto activo de la evaluación en donde es el único que "sabe" y que está capacitado para evaluar a sus alumnos, basando sus juicios en un ideal de hombre establecido por la sociedad a la cual pertenece".<sup>6</sup>

Este enfoque teórico adolece de las siguientes limitaciones:

- 1.- El enfoque evalúa productos de aprendizaje, no le interesa el P.E. y A.
- 2.- La evaluación gira en torno al alumno ideal y por ende al maestro ideal.

---

<sup>6</sup> Rosario Muñoz, Victor Manuel; "Enfoque de Evaluación Idealista", en Evaluación de la Práctica Docente, Antología, México, UPN-SEP, 1990, p.117.

- 3.- No hay claridad con respecto a instrumentos y criterios de evaluación.
- 4.- La evaluación es magistercentrista.
- 5.- Es harto evidente el sello clasista del maestro.
- 6.- La evaluación no rebasa los límites de la relación maestro-alumno, aunque se reconoce el enorme conocimiento que sobre el alumno posee el maestro y su estrecha cercanía.

Sigamos con ERN y ERC : "La evaluación con Referencia a Norma (ERN), implica un concepto de educación que marca la selección de los mejores individuos de un grupo determinado en función principal mientras que la Evaluación con Referencia a Criterio (ERC), lleva implícita el desarrollo de todos los individuos, dándoles todas las oportunidades posibles".<sup>7</sup>

- 1.- Los niveles de aprovechamiento en la (ERN) se establecen con base en la puntuación más alta que obtiene el mejor alumno lo que constituye una concepción darwinista de la sociedad de la supervivencia de los más aptos en la lucha por la existencia.
- 2.- La evaluación gira en torno al alumno ideal y por ende al maestro ideal.
- 3.- En ambos modelos evaluativos se utilizan los instrumentos de medición.
- 4.- En ambos modelos de enfoques evaluativos la participación de los alumnos es de suma importancia.

---

<sup>7</sup> Ibidem. p.119.

- 5.- Al apoyarse ambos enfoques en instrumentos y datos, hacen la evaluación más objetiva, confiable y válida pero con diferencias significativas, desde la perspectiva sociopedagógica.

Comentemos las novedosas características y el concepto de la evaluación Ampliada o Holista de Cardinet y Wulf, Citaremos éste concepto:

En la evaluación ampliada se establece la necesidad de recurrir a varias ciencias que permitan conocer, mediante una concepción holística, los fenómenos a evaluar. Se admite por tanto la intervención de variables externas que no son exclusivamente las que están presentes y manejadas al interior del aula.<sup>8</sup>

Este enfoque teórico parte, según mi punto de vista, desde una perspectiva filosófica dado que pretende abarcar la totalidad de las determinaciones o causas y factores que inciden por dentro y por fuera en el fenómeno educativo y su correspondiente P.E. y A., que abarca así mismo desde el español, las matemáticas, las ciencias naturales, historia, geografía, civismo, artística y educación física. Considero que hay consonancia entre las materias del programa y el intento hólístico de establecer una evaluación concéntrica, armoniosa, e integral.

Ningún fenómeno, problema o proceso puede ser explicado a partir de sí

---

<sup>8</sup> Castro Hernández, María del Rosario y otros, Op. Cit., p.72.

mismo siempre se hace necesario contrastarlo con otro similar. En la exposición de la temática de la evaluación holística la autora del artículo "La Evaluación Ampliada" Bertha Heredia Ancona establece la siguiente comparación entre lo que ella denomina modelo conductista, o evaluación "calificativa" Vs. modelo holístico o evaluación ampliada. Del modelo conductista destacan las siguientes características:

- 1.- La casualidad es una relación que puede ser observada "desde fuera".
- 2.- Los objetivos son "la columna vertebral", en esta evaluación y su función principal es determinar el grado en que los estudiantes los han dominado.
- 3.- Todo aparece fijado y definido de antemano.
- 4.- En aras de una evaluación objetiva se despoja a la realidad de toda ambigüedad.
- 5.- Está basada en la media de aprovechamiento.
- 6.- Se preocupa principalmente por los resultados mensurables.
- 7.- No permite estudiar el fenómeno en toda su amplitud.
- 8.- Tiene un enfoque positivista.
- 9.- Analítica-técnica lineal.
- 10.- Unidireccionalmente casual.

Tales son las limitaciones que nuestra autora le encuentra al modelo conductista o evaluación calificativa.

Expongamos ahora las características del modelo holístico o evaluación ampliada en contraposición al modelo conductista o evaluación "calificativa".

- 1.- La evaluación ampliada parte de quererse erigir en una evaluación científica con todo lo que ello implica.
- 2.- Posee flexibilidad y apertura.
- 3.- Parte de la idea de "sistemas". o sea problemas de interrelaciones entre gran número de variables.
- 4.- Toma en cuenta las partes a partir de la situación global.
- 5.- No le interesa exclusivamente un resultado, sino la situación íntegra y particular de que se trate.
- 6.- Se interesa en los procesos.
- 7.- Le interesa la singularidad de una situación a través de su generalidad.
- 8.- La manera en que se aprende es más importante que lo que se aprende. El modo de adquirir conocimientos condiciona los métodos de aprendizaje posteriores.
- 9.- Para saber si un método es pertinente, se requiere conocer en detalle los procesos de pensamiento que provoca el alumno.
- 10.- Desarrolla en el alumno la búsqueda e investigación (Heurística).

Tales son las características y cualidades que posee y cultiva la evaluación ampliada en una búsqueda incesante de condiciones que propicien el desarrollo del alumno multidisciplinario.

Para darle coherencia a su intento de convertirse en un conjunto de estrategias que le den cuerpo y alma a su contenido discursivo, la evaluación ampliada

establece cuatro criterios de validez:

- 1.- Validez de transparencia. Métodos.
- 2.- Validez construida. Procedimientos.
- 3.- Validez por consenso. Resultados.
- 4.- Validez de contenido. Toma de decisiones.

La evaluación ampliada es asimismo la ampliación del esquema experimental original, como una manera de abordar el problema de la evaluación en general considerando las siguientes etapas.

Etapas de la Evaluación Ampliada	- La definición del problema.
	- La observación de la situación.
	- La recolección de datos.
	- El marco de referencia.
	- Planteamiento de la investigación.
	- Las conclusiones.

Tales son las características más o menos esquematizadas de cada uno de los enfoques expuestos.

Voy a elaborar un cuadro esquemático de conjunto para extraer conclusiones.

Los Enfoques de Evaluación en la Práctica Docente.	Evaluación Idealista	Modelo ideal Juicio de experto
	Evaluación Conductista	ERN ERC
	Evaluación Ampliada u Holística	

Esta es la situación teórica que guarda el problema de la evaluación, la práctica está circunscrita a los modelos idealistas y conductistas. El modelo holístico es prácticamente nuevo y representa una concepción del problema, educativo-evaluativo desde un punto de vista que reivindica los aportes de la ciencia moderna.

De lo anteriormente expuesto, acerca de los enfoques teóricos sobre los distintos procesos de evaluación, considero que el problema sigue moviéndose por dos carriles, por dos vías, dos paralelas que no se juntan jamás; lo teórico-conceptual y lo práctico cotidiano. El empirismo ciego sin que lo alumbré o guíe una teoría es lo cotidiano, usual, habitual, es el costumbre como dirían en el sur.

Existe un desconocimiento casi total por parte del conglomerado magisterial acerca de los aportes en psicología y pedagogía, en el terreno teórico. La teoría adolece del mismo mal, no tiene asidero, campo de acción, es hueca y vacía porque no tiene una práctica que nutra y desarrolle sus propios aportes; los maestros somos huérfanos de la teoría y la teoría es huérfana de la terrenalidad práctica.

Antes de pasar por el recinto upeniano me cuestionaba sobre mi práctica docente, me inquiría asimismo, cómo trabajo, necesito saber psicología para conocer cómo piensa el niño, y pedagogía para saber cómo debo enseñar. Me daba cuenta a plenitud de lo poco que yo sabía acerca de cómo saber ser una verdadera maestra. Este trabajo implica un intento por embonar mis nociones y núcleos conceptuales en consonancia con mi práctica docente; de lo anteriormente tratado alcanzo a reflexionar la siguiente cuestión:

El problema de la evaluación en la escuela primaria en los aprendizajes del español y matemáticas:

- 1.- ¿ Puede ser planteado como un verdadero problema cognoscitivo?
- 2.- ¿ No será acaso un falso problema?
- 3.- ¿ No es la matriz de la evaluación el propio proceso de enseñanza y aprendizaje.
- 4.- ¿ Quién engendra a quién, el proceso enseñanza y aprendizaje a la evaluación o a la inversa?
- 5.- ¿ Si el problema macro es el fracaso escolar, lo que produce tal fracaso es el

P.E. y A o la evaluación?

- 6.- ¿ Acaso no da en el blanco la evaluación ampliada cuando plantea a la evaluación como una investigación o "ampliación" del esquema experimental original?
- 7.- ¿ Evaluar es aprender?
- 8.- ¿ Evaluar es enseñar?
- 9.- ¿ Evaluar es investigar?
- 10.- ¿Qué es evaluar?

Veamos ahora las aportaciones de algunos investigadores, como intentos de encontrarle soluciones aproximativas y probabilísticas al asunto de la evaluación.

Para Angel Díaz Barriga una verdadera evaluación debería establecer cuáles son los aprendizajes reales que están vinculados con las capacidades específicamente humanas, como el juicio crítico y la capacidad de establecer relaciones. Considera que los criterios evaluativos conductistas son cortes artificiales en el proceso de aprendizaje de una persona ya que el aprendizaje no es algo acabado.

Es harto evidente que su apreciación es un buen intento de acercamiento al problema, sólo le mostraría a dicho aporte una limitante, ¿ Dónde están los profesores que forjarían tales núcleos conceptuales?

Existen situaciones que impiden tal perspectiva, cada parte de la práctica

cotidiana escolar se opone a que se desarrolle y fructifique este razonamiento lógico y humano.

Porfirio Morán Oviedo concibe a la evaluación como algo inherente al propio proceso educativo, se inclina por la evaluación holística o ampliada al dimensionar a la evaluación como un proceso totalizador, histórico, comprensivo, transformador y molar. Asimismo plantea que se aprende a pensar en grupo y que la evaluación es una toma de conciencia, hacia dentro, de los sujetos maestro-alumno en el P.E. y A.

Apela a los exámenes plurales: a libro abierto, composición, ensayo, reporte y la investigación teórica y de campo.

Es evidente que su aporte tiene lógica y racionalidad humana con todo lo que ella implica. La limitante que vislumbro es otra vez las elucidades y resistencias al cambio de la sociedad civil anquilosada que nos rodea.

Otro aporte sumamente válido es que elegir, qué evaluar y cómo hacerlo porque no es posible evaluarlo todo, creo que tiene terrenalidad práctica tal aserto.

Las opiniones de Javier Olmedo ya fueron expuestas al inicio del presente trabajo, y estuvimos de acuerdo con la inexistencia de la evaluación como punto de partida que el mismo aduce.

En cuanto su esquema de evaluación diagnóstica, formativa y sumativa, me parece que es un buen intento de esquematizar algo tan inconmensurable como lo es el aprendizaje de seres humanos. La evaluación formativa que valora procesos de aprendizaje con la ambigüedad que esto implica en los aportes y limitaciones que son inherentes al desarrollo cognitivo del alumno me parece que es su mejor aporte, habría que desarrollarlo para darle concreción en la cotidianidad de la práctica docente.

Las limitaciones, las encuentro en su conceptualización de evaluación diagnóstica y sumativa. Se enreda el señor Olmedo en sus propias paradojas, si reconoce que, el análisis valorativo es acerca de los P.E. y A. al final él ve suma, sumativo, sumario. Su esquema establece una ruptura porque los resultados del aprendizaje no son simplemente sumativos, también se dan los retrocesos que precisamente son el "sine qua non" del fracaso escolar que cada día, ese si, es sumativo.

Cuando expone sus argumentos sobre como concibe él, el concepto de evaluación diagnóstica, acuña la siguiente afirmación-negación, "dice que la evaluación diagnóstica no debe conducir a la modificación del programa, al menos en sus partes fundamentales, sino a la adecuación de las estrategias didácticas".<sup>9</sup>

---

<sup>9</sup> Olmedo, Javier; Op. Cit., p.288.

Diagnóstico: el diagnóstico indica el tratamiento de la enfermedad.( dice el diccionario, pequeño Larousse, pág.340). En este aserto, muestra Olmedo su reduccionismo conceptual. Aquí radica el origen del fracaso escolar, ya lo afirma antes, el universo magisterial parte de los supuestos programáticos, no de la realidad develada por la evaluación diagnóstica.

Creo que la posición, los puntos de vista, las concepciones ideológicas, y los métodos que hemos revisado de los diferentes conceptos de evaluación, nos muestran que la mayoría son completamente relativos, meros intentos de erigirse en criterios de evaluación, la evaluación a través del modelo ideal tiene sus asegunes, otro tanto ocurre con el juicio de experto, la evaluación con referencia a norma (ERN) también tiene su argumentación, la evaluación con referencia a criterio (ERC) posee lo propio; la que destaca y llama bastante mi atención es la holística o ampliada, creo que es la más completa, la considero como un buen intento de acercarse a la consecución de la conformación de una teoría y metodología que encarne sui generis, modus operandi y modus vivendi del sujeto del P.E. y A. mexicano.

En cuanto a Díaz Barriga, Morán Oviedo y Olmedo ya vimos recensivamente lo que a nuestro juicio son sus aportes -muy buenos por cierto- y sus limitaciones reduccionistas, el problema más bien radica en que todas estas teorías o corrientes evaluatorias son del total desconocimiento de la media del magisterio. La evaluación como concepto no ha sido apropiado por el conglomerado magisterial. Estas teorías no pasan del marco upeniano. Y acá en la práctica docente cotidiana son otros los problemas que acosan y aquejan al maestro: el fracaso escolar. El fracaso del maestro, del alumno, del programa, de los planes, de los textos, del P.E. Y A. y de los productos de tal proceso.

Un paso adelante y dos atrás, tal es el diagnóstico de la educación en México.

## CONCLUSIONES

No existe ningún modelo evaluativo acabado, dado, terminado o modelo a seguir. La evaluación no puede basarse en parámetros similares a las ciencias exactas, lo que va a valorar o enjuiciar cae en la esfera Psicológica-humanísticas no se puede medir el aprendizaje humano con números o escalas rígidas. El ser humano no es una maquina física-matemática, es ser humano, es conciencia, afectividad y socioculturalmente dado.

Incluso aun no podemos precisar con plenitud y dominio que es aprendizaje, cómo aprende el ser humano; nos debatimos todavía en la esfera de la relatividad aproximativa, en los territorios y dominios de la formación social de la mente, del pensar, de lo cognoscitivo, de todo aquello que tiene que ver con los procesos y productos del P.E. y A. lo único cercano a cómo evaluar es aquello que brota de la propia lógica del P.E. y A. y sus dos protagonistas el maestro y el alumno junto con las condiciones muy particulares en que se llevó a cabo dicho proceso, sólo el maestro sabe que enseñó y como, y el alumno sabe que aprendió y como.

## SUGERENCIA-PROPUESTA

1.-Que mediante la prueba de diagnóstico (elaborada por los profesores) averigüemos:

A.- La capacidad de comprensión lectora, de significados lingüísticos.

B.- La capacidad de redactar por escrito su manera de comprender tales significados lingüísticos (revisar los dominios lecto-escritores del alumno).

C.- La capacidad de resolver problemas usando los procesos de sumar, restar, multiplicar y dividir (mínimos para este grado IV).

D.- Si tiene seguridad y autoestima.

2.- De los resultados que obtengamos del análisis evaluatorio anterior, desprendemos las actitudes llamadas de recuperación que amalgaremos con lo programático, pero considerando como clave el que el alumno se recupera realmente.

3.- En suma se trata de involucrar y desarrollar en los alumnos las siguientes situaciones de aprendizaje;

A.- Forjar en el educando el desarrollo de su juicio crítico.

B.- Desarrollar en él la capacidad de establecer relaciones.

C.- Estimular su capacidad crítica y creativa.

D.- Inculcarle la idea de que el dominio de los saberes lingüísticos y matemáticos son para resolver problemas de su propia cotidianidad.

Sólo la creatividad e ingenio del maestro le permitirá establecer las técnicas adecuadas para, evaluar tales aprendizajes, aquí no hay modelos preestablecidos ni recetas que valgan del P.E. y A. se desprenden las múltiples formas evaluatorias.

## BIBLIOGRAFIA

### LIBROS

DELVAL, Juan. "Crecer y Pensar", la construcción del conocimiento en la escuela. Editorial Laia, Barcelona España. 1983. 98 p.

GARCIA, Pelayo y GROSS Ramón. "Pequeño Larousse Ilustrado". Ediciones Larousse, México 1992. 1663 p.

PEREZ RIVERA, Graciela y otros. "Manual de didáctica de las ciencias experimentales", México ANUIES, 1973. 129 p.

PEREZ TAMAYO, Ruy. "El maestro y el poder del conocimiento", en los retos del próximo milenio". Antología, México. Ediciones del SNTE. 1975 77 p.

UNIVERSIDAD PEDAGOGICA NACIONAL. Eusebio y otros. "Desarrollo del niño y aprendizaje escolar". Antología, México, UPN, 1988. 366 p.

\_\_\_\_\_, María del Carmen. "Evaluación en la práctica docente". Antología y guía de trabajo, México, UPN, 1990. 335 p, 121 p.

\_\_\_\_\_, Alberto y otros. "Teorías de aprendizaje" Antología, México, UPN, 1988. 450 p.

### MECANOGRAMA

MONDRAGON GOMEZ, José Luis. "Evaluación y nuevos paradigmas en educación (mecanograma). Tepic, Nayarit s/f. 98 p.

155606

## FE DE ERRATAS

- 1.- Al final de la página 5 faltó agregar la pregunta ¿ Qué concepto de evaluación es el que se utiliza en la actualidad?
- 2.- En el esquema de la página 7 dice "formación de actividades" debe decir: formación de actitudes
- 3.- En el comentario número 2 de la página 25 dice "La - evaluación gira en torno al alumno ideal y por ende al maestro ideal" y debe decir: Los niveles de aprovechamiento en la (E.R.C.) se establecen en función del rendimiento mínimo aceptable que marcan los objetivos, esto implica un conductismo subyacente.