

SECRETARIA DE EDUCACION PÚBLICA

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

UNIDAD 144

***"LA EVALUACIÓN EN LA ESCUELA PRIMARIA Y SU
VINCULACIÓN CON LA FORMACIÓN DE LOS ALUMNOS"***

SÁNCHEZ CASILLAS JUAN RAMON

**Tesina (ensayo) presentada para obtener el título de
Licenciado en Educación Básica.**

**CD. GUZMAN, MPIO. DE ZAPOTLÁN EL GRANDE, JALISCO;
NOVIEMBRE DE 1997.**

DEDICATORIAS

A mí querida UPN.,
porque a ella le debo
esta Licenciatura y
una gran parte de mis
saberes.

A mi esposa y a mis hijos,
por que sin su apoyo
no habría llegado hasta aquí.

A mis maestros, alumnos
y compañeros, porque sin ellos
no seria lo que soy.

TABLA DE CONTENIDOS

INTRODUCCIÓN

1. EL PROBLEMA

2. ASPECTOS TEÓRICOS

2.1. Evaluación en general, evaluación educativa y evaluación del aprendizaje

2.2. Estrategias para la evaluación del aprendizaje

2.3. Tres corrientes principales de práctica docente y sus formas de evaluación

2.3.1. La corriente tradicionalista

2.3.2. La tecnología educativa

2.3.3. La corriente crítica

3. EL ANÁLISIS

3.1. Lo pedagógico

3.2. Lo personal

3.3. Lo social

4. CONCLUSIONES

BIBLIOGRAFIA

INTRODUCCION

El presente trabajo se refiere a la práctica evaluativo en la escuela primaria y su vinculación con la formación de los alumnos. Es un esfuerzo adicional a un trabajo de investigación de campo que se realizó en 1994 con apoyo técnico y financiero del CONACYT.

En el trabajo anterior quedó abierta la posibilidad de profundizar en el estudio de alguna de las categorías del trabajo referido. Este, es un análisis que el autor ofrece al magisterio a efecto de construir un campo epistémico que contribuya a la reflexión y posibilite un mayor conocimiento de la realidad y, por supuesto, la propuesta de alternativas de solución a los problemas presentados.

El tema fue elegido en virtud de que, a juicio del autor, es tiempo ya de hacer conciencia de la trascendencia del quehacer educativo. Hablando de evaluación, es necesario que se evalúe la práctica evaluativo del maestro de la escuela primaria y la vinculación que ésta tiene sobre la formación de sus alumnos.

La tesis que se pretende demostrar es que la práctica evaluativo del maestro de primaria está produciendo esquemas cognoscitivos y de conducta en los alumnos que son contradictorios con el discurso del Artículo Tercero Constitucional y que la práctica evaluativo del maestro de la escuela primaria se orienta a la medición, realizándola por haber tenido una formación conductista y por tradición laboral.

Para la realización del trabajo se utilizaron tres categorías de análisis: lo pedagógico, lo personal y lo social.

El ensayo tiene un primer capítulo titulado "El problema", en el que se pretende crear un campo epistémico que sitúe al lector en la problemática considerada.

El segundo capítulo se nombró "Aspectos teóricos", en el cual se describen las características de las tres corrientes pedagógicas más vistas en nuestro país. Así mismo, se describen también algunos enfoques de la evaluación, consciente de que no son los únicos pero sí los que ofrecen un marco teórico adecuado para este ensayo.

El tercer capítulo es propiamente el análisis del tema. En él se plasman las reflexiones puntos de vista del autor.

Posteriormente se enuncian algunas conclusiones que pretenden ser consecuencia lógica de las consideraciones hechas en los capítulos anteriores.

Finalmente, se anota la bibliografía que sirvió de apoyo para la realización del ensayo y las notas de pie de página como referencia bibliográfica o como notas aclaratorias.

El objetivo del trabajo es enunciar algunas de las consecuencias de la práctica evaluativo de los maestros de la escuela primaria en la formación de sus alumnos.

Como todo ensayo, el trabajo tiene las limitaciones que la propia subjetividad del autor propicia. Desde luego, las categorías escogidas no dan cuenta total del tema, pero sí permiten abordarlo de manera inicial sin considerarlo agotado.

1.- EL PROBLEMA

Probablemente se podría llegar al acuerdo de que el tema de la evaluación del aprendizaje escolar es generador o causante de grandes polémicas en el ámbito académico. Cuando se trata de definir qué se tiene que evaluar y cómo hay que evaluar; para qué se va a evaluar y con qué se va a evaluar, es muy difícil llegar a un consenso entre los docentes de una institución educativa. Cada maestro, como producto de la realidad material e histórica que lo circunscribe, con su historia personal, con sus saberes y sus ignorancias, con su práctica social y docente, defiende los enfoques de la evaluación que como estructuras cognoscitivas ha internalizado a través de su particular desarrollo cognoscitivo.

Unos consideran suficiente evaluar el producto de los aprendizajes de los alumnos; otros, enfocan sus acciones a evaluar el proceso. Los menos, pretenden evaluar tanto el proceso como el producto. En la defensa de sus presuntas verdades es donde se generan las discusiones que ponen al desnudo sus posiciones psicológicas e ideológicas.

Por otro lado, es necesario mencionar que la evaluación es uno de los elementos modulares en la toma de decisiones en la escuela y, en virtud de los diferentes enfoques pedagógicos, psicológicos e ideológicos, la evaluación ha tenido diversas interpretaciones y connotaciones.

Al revisar el discurso sobre evaluación (tanto en el contexto institucional como en el marco curricular y en los aspectos teóricos) en la escuela primaria se puede encontrar dos situaciones: en primer lugar, una diversidad de enfoques teóricos y propuestas a las cuales todavía no accede el maestro; y un contexto institucional y un marco curricular contradictorio en cuanto a la escuela primaria. Es decir; se pueden encontrar enfoques reduccionistas de la evaluación como el del juicio del experto, hasta enfoque de evaluación participativa y/o ampliada. Así mismo, en la Ley General de Educación existen contradicciones conceptuales como las siguientes: en el Artículo 7º., Fracción I, se habla de que la educación deberá "contribuir al desarrollo integral del individuo"; y en la Fracción II, habla de "favorecer el desarrollo de facultades para adquirir conocimientos, así como la capacidad de observación, análisis y reflexión críticos".¹ Pero, en el Artículo 50 de la misma Ley² se circunscribe el proceso de evaluación a la medición de habilidades y destrezas. Ya habrá oportunidad de explicar más detalladamente la contradicción.

Una vez mencionadas algunas características del discurso oficial en torno a la evaluación del aprendizaje de los alumnos, es necesario señalar ciertas particularidades de la práctica evaluativa de los maestros en el nivel referido.

¹ Diario Oficial de la Federación. México, martes 13 de julio de 1993. p. 42.

² Ibídem. P. 50.

La práctica evaluativa del maestro³ se realiza mayoritariamente sin uno o varios criterios de evaluación (82.05 % confiesa no tener criterio alguno); en ella, sólo el 8.97 % afirma utilizar como técnica la observación directa. Del resto, el 64.10 % confiesa no adoptar técnica alguna y los demás aluden más a instrumentos que a técnicas. El 74.35 % confiesa no tener un procedimiento concreto de evaluación y en lo referente a instrumentos, la prueba o cuestionario es la más utilizada para evaluar. Según dos terceras partes de los directores, los maestros sí planean la evaluación de sus cursos, pero de los 8 que lo aseguran, 6 no supieron explicar cómo lo planean. Esto confirma la falta de sistemas de control en las escuelas y el papel de los directores. Del mismo modo, los directores (12 de 13) y los 5 secretarios técnicos encuestados confirman que la prueba o cuestionario es el instrumento más utilizado en la evaluación. Ahora bien, hay un pequeño sector (15 %) que llanamente dice no utilizar ningún instrumento, pero la mayoría de quienes lo utilizan los adquieren en el comercio (práctica que estuvo prohibida por las autoridades educativas). Según sus propias palabras, la falta de tiempo y la economía fueron las razones que justificaron su elección. Es decir, ningún criterio pedagógico subyace en la práctica evaluativa.

Por otro lado, al emitir sus juicios al evaluar, un 74.35% no tiene ningún criterio base para emitir esos juicios. Lo que en general evalúan con la prueba son los conocimientos adquiridos, mientras que los otros aspectos (habilidades, destrezas, aptitudes) son prácticamente olvidados. Y, lamentablemente, una tercera parte de los profesores (35.89 %) no sabe que hacer con la información que obtiene.

Puede ser pertinente preguntarse: ¿qué pasa con la práctica evaluativa del maestro de primaria? Considerando el poco dominio teórico explícito mostrado por el maestro y los resultados del análisis de su práctica evaluativa, se asume que ésta es una actividad socialmente determinada. Con esto se quiere decir que el maestro practica la evaluación por tradición, más que por conocimiento pleno y convicción en sus acciones. Al tratar de medir los conocimientos (esto es evaluar para el maestro) mediante una prueba de las llamadas

³ Se hace alusión a los resultados de una investigación que el autor realizó, con apoyo del CONACYT, en 1994, en la zona escolar No.40, de lo que se denominaba el sistema federalizado del nivel de primaria.

objetivas, adopta una posición tecnicista de la evaluación, de atenerse a presuntos hechos observables (la aplicación de la prueba y el resultado que se obtenga) haciendo caso omiso de aquello que no fuera medible, se asume que los supuestos epistemológicos que subyacen ala práctica evaluativo pasan por el conductismo; fiel a la tradición positivista que finalmente se ubica en el paradigma empirista de las ciencias naturales. Díaz Barriga⁴ hace una exposición amplia y explícita de este fenómeno. Se asume, pues, que la práctica evaluativo de los maestros de la escuela primaria se orienta hacia la medición de conocimientos.

Ahora bien, una vez que se ha descrito la práctica evaluativo del maestro en la escuela primaria y se han mencionado algunos datos del discurso, correspondiente al contexto institucional y al marco curricular, es necesario preguntarse: ¿Cuál es la trascendencia de una práctica evaluativo de los maestros en la escuela primaria, orientada hacia la medición de conocimientos, en la formación de los alumnos?

Este es un trabajo relacionado con la práctica evaluativo del maestro de primaria y su vinculación con la formación del estudiante.

2.- ASPECTOS TEORICOS

2.1. Evaluación en general, evaluación educativa y evaluación del aprendizaje.

El uso de la acción evaluativo es necesario en todas aquellas actividades donde sea indispensable emitir un juicio de valor, al margen de lo simple o lo complejo de actividad; así se trate de escoger el cambio de ropa más adecuado para determinada ocasión o a la actividad ocupacional en la que se dedicará en los años siguientes.

Lo mismo se evalúa cuando se decide si se pasa por una calle poco iluminada y transitada, por la noche, en cierta ciudad o cuando un piloto de pruebas emite un juicio valorativo respecto a volar un nuevo avión con base en la meticulosa revisión de toda

⁴ DIAZ Barriga, Ángel. Didáctica y Currículum. México, Nuevo mar. 1984.

tabulación de pruebas de laboratorio, de informes climatológicos, de los informes médicos relativos a su propia condición y, finalmente, de su propio parecer que descansa en su experiencia y en todo aquello que le ayude a tomar la decisión si es conveniente o no volar ese nuevo aparato.

De las notas anteriores se puede inferir que no sólo el piloto realizó una acción evaluativo, también lo hicieron quienes proporcionaron los datos técnicos y de laboratorio, los meteorólogos, los médicos, etc. Como se puede ver, el concepto de evaluación no ha sido asimilado y utilizado de manera convencional, "de hecho tenemos una palabra que genera una multitud de nociones. A esta situación la hemos denominado empleo polisémico del término".⁵

Efectivamente, el concepto evaluación ha sido empleado en distintas disciplinas con nociones diferentes, según sea la naturaleza de la disciplina donde se utilicen. Sin embargo, cuando se trata de buscar el origen del término evaluación la hipótesis más adecuada parece ser aquella en la que el término evaluación y su uso se remonta al momento histórico de industrialización de EU.,⁶ y particularmente al discurso sobre administración de Taylor, en 1911, referido al manejo científico del trabajo en el cual se encuentra una noción de evaluación asociada ala idea de productividad en las empresas.

En el mismo discurso de la administración de personas y de cosas, Fayol propone cinco elementos (prever, organizar, mandar, coordinar y controlar)⁷ de los cuales el de controlar se identifica, de algún modo, con la acción evaluativo, el control "consiste en el establecimiento de sistemas que nos permitan medir los resultados actuales y pasados en relación con los esperados, con el fin de saber si se ha obtenido lo que se esperaba, corregir, mejorar y formular nuevos planes".⁸

⁵ Cf. DE ALBA, Alicia, et al. "Evaluación: análisis de una noción". Revista Mexicana de Sociología No.1, Fac. de Ciencias Políticas y Sociales, UNAM, 1984

⁶ Ibid.

⁷ REYES Ponce, Agustín. Administración de Empresas Teoría y Práctica, (primera parte), México, LIMUSA, 1984. P. 60.

⁸ Ibid. P. 63.

Así pues, en educación, a la evaluación se le ha identificado con el elemento control de la administración de cosas y personas. Es frecuente observar en el discurso educativo una comparación entre una empresa y una escuela, de tal suerte que, al igual que en aquella, en ésta última también es posible controlar-evaluar todo: a los profesores, a los estudiantes, a los contenidos, la organización, los recursos disponibles (humanos, técnicos, materiales y financieros) y su uso, e inclusive, al mismo proceso de evaluación.

Así, se habla de evaluación de sistemas o subsistemas educativos, de profesores, de alumnos, de planes de estudio, de la actividad de investigación, de difusión y extensión, de la normatividad, de la organización, etc. En la actualidad la evaluación educativa se enfoca a partir de diversos objetos de estudio según las necesidades de quien evalúa.

Tal vez el uso tan diverso del término evaluación ha generado la toma de posiciones desde diferentes perspectivas. Así, desde el ángulo sociológico, a la evaluación se le adjudica una función selectiva y se dice que "el maestro desempeña a la vez el papel contradictorio de alfabetizador de masas y de seleccionador de élites".⁹ Es en la evaluación cuando el maestro actúa en el papel de seleccionador utilizándola como instrumento discriminador, socialmente hablando, en el sentido de legitimar las posiciones que en el aparato productivo y social ocuparán los sujetos más aptos, aquellos que respondan mejor a los requerimientos de la clase en el poder. De esta manera la escuela y el maestro cumplen una doble función: formar los cuadros que se incorporarán al mercado de trabajo preparándolos e inculcándoles la ideología burguesa y discriminar, mediante el proceso selectivo de la evaluación, a los menos aptos.

Desde el punto de vista didáctico hay quien propone que el objeto de estudio de la evaluación sea la comprensión del proceso de aprendizaje en el grupo y los individuos,¹⁰ ya que, de alguna manera, los alumnos pueden estar muy bien acreditados pero muy mal evaluados. Es decir; pueden cumplir con ciertos requerimientos para acreditar un curso con un mínimo de aprendizajes curriculares, pero observar una serie de deficiencias en el

⁹ Cf. BAUDELOT, Ch., y Establet, Roger. La escuela capitalista. México. Ed. Siglo XXI, 1975.

¹⁰ DIAZ Barriga. Ángel. Op. Cit.

proceso de construcción del conocimiento. En este sentido la evaluación habría que considerarla como un elemento inherente al proceso mismo y descartarla como una etapa aislada para detectar productos del aprendizaje.

Por otro lado, como cotidianamente sucede con vocablos que forman parte de nuestro diccionario, se puede observar confusión en lo referente al significado del término evaluación en cuanto se aplica especialmente a la educación. Muchas veces se usa como sinónimo de medición. Consecuentemente, en las escuelas, un maestro utilizando una prueba de aprovechamiento de las llamadas "pruebas objetivas" bien pudiera afirmar que está "midiendo" el aprovechamiento o lo está "evaluando", confundiendo así el significado específico de los dos términos.

Hay maestros para quienes la evaluación tiene un significado en el cual queda incluida la medición. Es el caso de Javier Olmedo, quien considera que "la evaluación no puede circunscribirse a la constatación de los conocimientos que posee el alumno, sino que debe abarcar todo el fenómeno educativo...".¹¹ Esta debe ser un proceso sistemático institucionalizado que sirva para constatar el grado en que se logran los objetivos educacionales propuestos para un curso, asignatura o grado.

Como se puede apreciar, pues, es evidente cómo la evaluación del aprendizaje se conceptualiza de diferentes maneras. Desde luego, no son las únicas concepciones, pero sí demuestran la polisemia señalada en notas anteriores; encontrándolas desde un enfoque darwiniano que le atribuye a la educación (y en particular a la evaluación) la función de seleccionar a los individuos más capaces y mejor dotados; pasando por una concepción tradicional que concibe a la evaluación separada del proceso enseñanza-aprendizaje e identificándola con calificaciones y exámenes; hasta otras concepciones más amplias en las cuales el fenómeno de evaluación enfatiza tanto al proceso como al producto y a todos los actores y organismos intervinientes en el fenómeno educativo. Lo cierto es que, para el análisis, se pueden detectar elementos insoslayables en el proceso de la evaluación: la

¹¹ OLMEDO. Badia, Javier La evaluación educativa, en: VARIOS, Gran Enciclopedia Temática de la Educación, Vol. I. México, ETESA., 1979. P. 257

asignación de una calificación al estudiante, el aprendizaje del mismo, el proceso didáctico y de construcción del conocimiento, la acreditación como proceso administrativo, normatividad, condiciones de trabajo del profesor, influencia del director en la institución, etc. Con todo esto, se puede explicar -aunque no se justifique- la diversidad y/o confusión existente.

No obstante, conviene recordar que es la práctica el fundamento, principio y fin del conocimiento; entendiéndose por práctica como la actividad transformadora que el hombre realiza, de la naturaleza y la sociedad. Como cimiento de cada acción evaluativo del aprendizaje está una concepción de cómo se logra, una fundamentación teórico-metodológica del proceso pedagógico y de la evaluación misma y, consecuentemente, un enfoque ideológico y una trascendencia social determinada históricamente por el momento y las circunstancias que están viviendo los actores de la escena educativa. Por lo tanto, se puede suponer que la evaluación y su práctica no son otra cosa que un proceso histórico-social de la actividad humana orientada a reflejar la realidad objetiva del fenómeno educativo en la conciencia del hombre.

En resumen, el autor entiende la evaluación en general como un proceso de obtención de información y su análisis a efecto de conocer cierta realidad y, en su caso, emitir juicios de valor y tomar decisiones.

Por evaluación educativa se define -para efectos de este escrito- como un proceso dinámico y sistemático que se convierte en la fuente fundamental de información y sirve de base para la aprobación o rechazo de las hipótesis básicas del quehacer educativo institucional. En ella se requiere de la actuación plenamente consciente de alumnos, maestros, directivos, autoridades, etc., en relación con los procesos, los resultados y los actores participantes en la escena educativa, a efecto de obtener cierta información que permita hacer juicios de valor lo más objetivo y racionalmente posible, interpretar y conocer la realidad educativa y tomar las decisiones más adecuadas sobre el punto concreto que se está evaluando. Finalmente, la evaluación del aprendizaje, en este trabajo, según lo entiende el autor se define como un proceso sistemático, objetivo y racional, en el que se

valora el nivel y cualidad de los logros del estudiante y debe ser considerado como parte del proceso didáctico y de construcción del conocimiento. Consiste en emitir un juicio de valor al establecer comparaciones entre un estado ideal (propuesto en planes y programas) y uno real (el mostrado por el alumno). A partir de sus resultados, se obtienen elementos para la evaluación del proceso enseñanza-aprendizaje y para una evaluación educativa en general.

2.2. Estrategias para la evaluación del aprendizaje.

Al tratar de definir la evaluación del aprendizaje se hace mención de la objetividad y la racionalidad. En la práctica docente, el maestro podría buscar permanentemente esa objetividad y racionalidad¹² en oposición a la subjetividad. Es decir; al valorar el nivel y cualidad de los logros del estudiante, el maestro intentaría buscar que sus juicios sean lo más cercano a la realidad, libres de toda parcialidad y utilizando la sensatez de la razón. No obstante, se aclara que aquí no se trata de exagerar unilateralmente el poder de la razón, porque el conocimiento se concibe como la unidad indisoluble entre los momentos racional y sensorial. En la medida en que el docente sea lo más objetivo y racional posible en la evaluación del aprendizaje, se irá alejando de la subjetividad e irracionalidad (por oposición) no deseada en la actividad evaluativa. Desde luego, cualesquiera que sea el grado de objetividad y racionalidad que demuestre el docente al justificar sus evaluaciones, también reflejará cómo entiende a la evaluación, el papel de la evaluación en el proceso didáctico y/o de construcción del conocimiento, su papel como maestro y el del alumno como estudiante.

En todo el proceso evaluativo las estrategias para la evaluación del aprendizaje utilizadas tendrán una trascendente importancia. Las técnicas y los instrumentos de evaluación, los procedimientos y los criterios son, quizás, los elementos donde se concreta toda la conceptualización construida en relación al proceso evaluativo. Los tipos de instrumentos que se elijan, la manera como se apliquen, la forma como se diseñen, la formulación de los planteamientos, su validez, el grado de dificultad que denotan, el grado

¹² Por objetividad debe entenderse aquello que es válido e independientemente del sujeto. Por racionalidad debe entenderse como un procedimiento específico de conocimiento regido por la razón y que libera de prejuicios, del mito, de las opiniones arraigadas pero falsas, de las apariencias.

de precisión en las respuestas, el método que se siga para evaluar y los lineamientos más generales que se toman como base para realizar la evaluación, etc., influyen directamente en la obtención de resultados.

Los instrumentos son aquellos materiales o herramientas que sirven para obtener información susceptible de ser enjuiciada. Al hablar de instrumentos se hace referencia a las pruebas pedagógicas, listas de control, escalas estimativas, reportes de lectura, trabajos académicos, etc. Cuando se habla de técnica se hace alusión al modo de obrar para obtener la información requerida. Así, tenemos técnicas de observación, experimentales, sociométricas y recursos estimativos, entre otras.

Los procedimientos se refieren al modo metodológico de obrar utilizando las técnicas para obtener la información deseada. Es frecuente que se utilice en cualquier procedimiento más de una técnica y/o más de un instrumento.

Respecto a los criterios de evaluación, se hace referencia a los lineamientos más generales pero mayormente determinantes tomados como base para la actividad evaluativo. Tal vez, por su generalidad, los criterios sean la parte menos concreta de los elementos mencionados, pero ellos representan el sustento de los juicios de valor emitidos al evaluar el aprendizaje.

En la práctica docente en el nivel de primaria, un gran número de maestros saben de las grandes dificultades que entraña la calificación de pruebas escritas de base no estructurada (un ensayo, por ejemplo). No hay muchas dificultades para estar de acuerdo en que la confiabilidad¹³ de la nota asignada depende en mucho de la objetividad y racionalidad de quien examina y valora los trabajos, al determinar los criterios de calificación que sustentarán su acción. Al intentar sugerir la adopción de alguna presunta mejor técnica de apreciación de pruebas escritas, se correría el riesgo de que la sugerencia perdiera sentido si el maestro no tuviera la suficiente competencia para emitir juicios de

¹³ Se dice que las puntuaciones de una prueba son confiables cuando, aplicadas en diversas oportunidades, producen resultados aproximadamente similares.

valor más o menos precisos y objetivos (lo deseable sería que fueran lo más posible).

Por lo tanto, los criterios de evaluación dependen de la historia personal del evaluador, de su experiencia como docente, de sus estructuras cognoscitivas, de lo que tuviera como verdadero o como erróneo, de la objetividad del reflejo de la realidad que se tenga, del deber ser y hacer, etc. Por esto, al escoger los criterios de evaluación y aplicarlos, se reflejan determinantes de carácter social, económico, político e ideológico, académico y personal, que en el momento adecuado permiten emitir un juicio valorativo.

La mayoría de las veces el maestro escoge los instrumentos, técnicas, procedimientos y criterios de evaluación que utilizará para evaluar. De su práctica -como se asegura en líneas anteriores- se pueden inferir las diversas concepciones explícitas e implícitas en su quehacer docente. Lo único que pudiera limitarlo sería, de algún modo, la normatividad institucional, el momento histórico que esté viviendo y la realidad material y social que lo circunscribe.

2.3. Tres corrientes principales de práctica docente y sus formas de evaluación.

Tal como se mencionó anteriormente, la evaluación del aprendizaje es un aspecto de la práctica docente que condiciona, de manera decisiva, el funcionamiento de las instituciones educativas así como la actividad misma de docentes y estudiantes. De ahí que, de una u otra manera, se estén buscando diferentes estrategias como alternativas de solución a los problemas de la evaluación en las escuelas.

A continuación se presenta un panorama general de cómo se ha concebido la práctica docente y a la evaluación del aprendizaje en particular, a partir del discurso de tres corrientes dominantes: la escuela tradicionalista, la tecnología educativa y la llamada corriente crítica. Posiblemente existan otras propuestas teóricas y prácticas en relación al quehacer docente, sin embargo, las tres mencionadas han sido escogidas de manera arbitraria, porque, a juicio del autor, han destacado por su aparición histórica, su dominio en los medios educacionales y por la novedad de su propuesta, en su momento,

respectivamente. Además, al observar la práctica docente en las escuelas, se detectan estas tres corrientes que coexisten, a veces, en la práctica de un mismo profesor. Cada una de ellas es reflejo fiel de las diferentes concepciones teórico-metodológicas que subyacen al quehacer docente y, consecuentemente, a las prácticas evaluativas.

Por lo tanto, al realizar el análisis de la evaluación del aprendizaje, se impone como antecedente inmediato la revisión de la conceptualización del proceso enseñanza-aprendizaje en que se fundamenta cada corriente. Por ello, es imperante establecer el tipo de relación o aspecto que cada teoría pedagógica privilegia en el proceso educativo en general y en la evaluación del aprendizaje en particular.

2.3.1. La corriente tradicionalista

En el discurso de esta corriente se puede detectar que el aprendizaje es considerado como un fenómeno en el cual el sujeto almacena y repite información proveniente del exterior (maestro) a efecto de adaptarse al medio ambiente. El maestro es, pues, quien conoce, explica e informa; es quien adopta el papel activo. El alumno, por lo tanto, es quien escucha, imita y obedece (papel pasivo). Se dice que el alumno aprende cuando memoriza la información que el maestro le transmite; entonces, el maestro se hace indispensable en esta concepción didáctica. La relación maestro alumno se caracteriza por su unilateralidad y verticalidad. Es el maestro el poseedor del conocimiento verdadero y sólo él puede transmitirlo. Por su parte, el alumno, sólo tiene que escuchar, imitar al pie de la letra lo que el maestro le transmita, repetir y obedecer. El orden en el método y la autoridad ejercida por el maestro sobre el alumno son los pilares de esta corriente. En realidad se dice que el maestro es quien enseña y el alumno aprende, de tal manera que el proceso enseñanza-aprendizaje se caracteriza por una relación unidireccional del objeto (contenidos de enseñanza) sobre el sujeto (alumno). Este es un modelo intelectualista y moralista en virtud de que se considera prioritario el desarrollo del intelecto y la moral con la memorización mecánica de información. Es también verbalista y autoritaria, ya que la enseñanza discursiva y enajenante priva en esta clase de prácticas docentes; y el alumno no tiene derecho de interrogar al profesor o poner en duda lo dicho por él. Desde esta perspectiva

teórica, lo que el maestro diga debe considerarse como la verdad. También puede calificársele como enciclopedista y acumulativa, en virtud de que al conocimiento se le considera como un producto ya acabado, susceptible de ser llevado a la memoria y depositarlo ahí.

La corriente tradicionalista concibe a la evaluación como la parte última del proceso educativo, adjudicándole la función de acreditación, misma que se cumple mediante la asignación de una nota o calificación. La calificación es una práctica para la cual sólo está facultado el profesor, de tal manera que, según como ésta sea, se determina la promoción o no promoción de un alumno y la acreditación de un curso o un programa de estudios. En esta corriente se observan los siguientes enfoques de evaluación que postula:

- a).- La evaluación como juicio de experto.
- b).- La evaluación como modelo ideal.

Respecto al primer enfoque (la evaluación como juicio de experto) se considera al maestro el único capacitado para evaluar el aprendizaje de sus alumnos, bastándole únicamente sus propias apreciaciones y sin contar con la base de algún instrumento, técnica y/o procedimiento que le brinde información más objetiva. El único criterio que priva es su experiencia. Por supuesto, el alumno no tiene oportunidad de poner en duda la resolución dictada, ni de participar en la toma de esa decisión y pocas veces se le explica el porqué de esa evaluación. Es la conciencia del maestro la única depositaria de los motivos que dieron origen a esa evaluación con base en la idea que tiene de la forma de estudiar del alumno y sus resultados.

El maestro cuando utiliza este enfoque de la evaluación, parte de la relación y el contacto directo experimentado con el alumno: sus diálogos, su observación del trabajo realizado, las explicaciones ofrecidas al alumno y las que el alumno es capaz de realizar, las tareas y, en general, las observaciones que el profesor puede llevar a cabo de todo el proceso enseñanza-aprendizaje. Sin embargo, se puede hacer notar que sus juicios son eminentemente subjetivos y asistemáticos, no lleva un procedimiento formal de registro

para obtener y recopilar la información que justifique la emisión de sus juicios.

En el enfoque de la evaluación como modelo ideal es también el maestro quien decide todo. Sin embargo, el juicio emitido respecto a la evaluación del alumno tiene relación con un modelo ideal de alumno o de hombre, establecido por lo que considera como un buen alumno o por la sociedad en relación a lo que pudiera ser un buen hombre. Es evidente que, tratándose de la evaluación de los alumnos esta "no es la mejor base para ello, porque la conducta estudiantil ideal puede resultar difícil de establecer y cada maestro puede tener sus propias normas ideales".¹⁴

Obviamente el problema se presenta, cuando se utiliza este enfoque, en la medida que cada maestro puede tener un modelo muy diferente al de los demás. Incluso, ningún profesor explicita al alumno la cantidad y calidad de aprendizajes o conductas que debe tener para acercarse o igualarse al modelo.

Al comparar al alumno con un modelo ideal se entiende que, para el maestro, el modelo representa la perfección absoluta y completa y, por lo mismo, se toma ambiguo, vago, confuso, inalcanzable quizás; inclusive con una connotación metafísica, alejada de la realidad. Es posible que ambos enfoques se encuentren mezclados en una misma práctica evaluativo, pero en definitiva la característica de ambos es la falta de participación del alumno en el proceso evaluativo con poder de decisión; a éste sólo se le toma en cuenta como objeto de la evaluación. En consecuencia, en la corriente tradicionalista no se evalúa el proceso didáctico o de construcción del conocimiento; en realidad sólo se califica la información que el alumno posea. Esta calificación se traduce en una nota, misma que se convierte en el medio de acreditación; por lo tanto la evaluación sólo es, en realidad, una actividad complementaria de la actividad administrativa de las instituciones educativas.

¹⁴ CHADWICK, Clifton. "Evaluación educacional" Cuaderno de lectura No.1 del programa de especialización de la Universidad Pedagógica Nacional, México, s/f. P. 9.

2.3.2. La tecnología educativa.

Allá por los setentas se vio que en México tomó mayor importancia la tecnología educativa, en educación primaria, como una tesis innovadora en el ámbito de la planeación del proceso enseñanza-aprendizaje y en la elaboración de programas. Esta corriente se fundamenta en la carta descriptiva como eje y propuesta técnica. Esta carta descriptiva, a su vez, se basa en objetivos conductuales. La carta descriptiva tiene como finalidades básicas: a).- definir objetivos; b).- determinar puntos de partida característicos del alumno; c).- seleccionar procedimientos para alcanzar los objetivos, y; d).- control de los resultados obtenidos.¹⁵ De este modo, los objetivos conductuales son la base de esta corriente, son el fundamento y principio en que se sustenta la planeación, realización y evaluación del proceso enseñanza-aprendizaje. En consecuencia, los profesores priorizaron la instrumentación de esta técnica haciendo a un lado el proceso de construcción de los conocimientos por parte de los alumnos.

En este contexto, la tecnología educativa retorna el carácter instrumental de la didáctica para racionalizar al máximo la enseñanza en el salón de clases".¹⁶

No obstante, la elaboración de programas de estudio no agota el planteamiento de la tecnología educativa. La idea que se encuentra en su discurso es la de superar las limitaciones de la didáctica tradicionalista en relación al cómo se enseña, pero se olvida del qué y para qué del aprendizaje al pasar del receptivismo al presunto "activismo"¹⁷ con el replanteamiento de la relación maestro-alumno.

A efecto de clarificar esta idea es preciso decir que la citada relación maestro-alumno adquiere otro matiz: el maestro ya no ejerce su autoridad mediante el dominio de los contenidos del curso, como venía sucediendo en la didáctica tradicionalista. Ahora, es el

¹⁵ MORAN, Oviedo, Porfirio. Reflexiones en tomo a la instrumentación didáctica. CISE-UNAM. 1983. Mimeo, P. 11.

¹⁶ Ibidem. p 21

¹⁷ En realidad el alumno no desarrolla una actividad autónoma moral e intelectualmente hablando, sino que es controlado por el maestro quien es el que finalmente decide que conductas desea establecer, incrementar o decrementar.

dominio de la técnica (psicopedagógica) lo que hace fuerte al profesor, es decir; en la tecnología educativa el profesor es considerado como un ingeniero conductual, especializado en los objetivos conductuales a lograr. Por otro lado, al alumno se le ve como el sujeto que cumple con los objetivos de aprendizaje. Así, el aprendizaje y la enseñanza son concebidos en esta corriente: "como el conjunto de cambios y/o modificaciones en la conducta que se operan en el sujeto como resultado de sus acciones determinadas y la enseñanza como el control de la situación en la que ocurre el aprendizaje".¹⁸

Por lo tanto, de esta corriente se puede inferir que en el aprendizaje de los alumnos deben existir principios básicos de organización lógico-psicológicos como condición fundamental para que el aprendizaje se produzca.

En relación a la evaluación, en esta corriente se pueden observar varios tipos de evaluación según el momento en que se realice; la diagnóstica, la formativa y la sumativa. Cabe hacer notar que en esta corriente se subraya a la evaluación formativa a efecto de que el alumno identifique sus dificultades y/o problemas de aprendizaje y, en consecuencia, los modifique a través de la retroalimentación correctiva u otra técnica. Respecto a la evaluación sumativa se le adjudica una función certificadora del conocimiento, de tal suerte que le concede ala acreditación un papel eminentemente administrativo en el proceso de la evaluación.

Dentro de esta corriente, la concepción que se privilegia es la llamada evaluación por normas o por criterios,¹⁹ es decir; a partir de los criterios establecidos previamente, tanto el alumno como el maestro valorarán la aproximación a ellos. En el enfoque de la evaluación por normas, ésta (la evaluación) es considerada como medición. En un momento dado, se asume que las calificaciones escolares no eran del todo confiables ni objetivas y esto trae como consecuencia el fortalecimiento del movimiento de la medición educacional. El desarrollo de la psicometría en las primeras décadas de este siglo dieron las bases conceptuales para la evaluación. Los instrumentos utilizados en medición psicológica -y

¹⁸ Op. Cit. P: 22

¹⁹ Ver DE LEON Reyes. Félix Amado. "Evaluación con referencia a normas y con referencia a criterio". Boletín bibliográfico de sistemas de Educación Abierta No 14. Año III, SEP, 1983.

después en evaluación de los conocimientos- proporcionan puntajes y otros datos o variables susceptibles de ser trabajados matemática y estadísticamente a efecto de comparar resultados y establecer normas.

Cuando la influencia del enfoque instrumentalista llegó a dominar el campo educativo, la evaluación empezó a considerarse como técnica de elaboración de instrumentos y de interpretación de resultados. En este sentido, evaluar se considera así cómo sinónimo de construir instrumentos de evaluación, limitándose el evaluador sólo aquellas variables susceptibles de medición. Consecuentemente, aquellas que no se pueden medir se consideran intangibles y, por lo tanto, sin importancia. De esta manera, los límites que se le imponen a este enfoque de la evaluación por falta de desarrollo de instrumentos, se consideran límites naturales o reales.

En este enfoque se le atribuye al instrumento de evaluación algunas virtudes serias. Se le considera una herramienta imparcial y libre de prejuicios y de juicios de valor, con él (el instrumento) se trataría de obtener resultados "normales"; resultados que se ajusten a la curva normal de distribución de calificaciones la cual vendría a ser algo así como una expresión "natural" de un rendimiento educacional. La llamada Campana de Gauss²⁰ es una muestra ilustrativa de cómo se conciben a las poblaciones estudiantiles como si estuvieran uniformemente distribuidas de tal forma que siempre habrá pocos alumnos con altos puntajes y otros pocos reprobados, quedando la mayoría en el término medio.

Sin embargo, la realidad muestra que la curva obtenida del rendimiento de los grupos no siempre se ajusta a lo propuesto por Gauss. Quizás no sería tan "normal" la curva de la cual se habla. En realidad la curva debiera ser según las circunstancias imperantes en el ambiente educacional, las características del maestro y, principalmente, una ilustración que mostrara las diferencias individuales de los alumnos en lo referente al aprendizaje y no expresar un presunto reflejo tan mecánico.

²⁰ Véase VILLALPANDO. José Manuel. Manual de psicotécnica pedagógica 2a. Ed. México. PORRUA, 1978. p 310

Se le adjudican a este enfoque ciertos rasgos de cientificidad y objetividad que se concretan a través del uso de instrumentos de medición, entre los cuales encontramos las llamadas pruebas "objetivas" de las cuales, precisamente, son muy discutibles su objetividad, su validez y confiabilidad.

En algunas instituciones educativas es frecuente encontrar este enfoque utilizado por su aparente cientificidad dado el uso de la matemática y en particular de la estadística. Pero, en realidad, no es otra cosa más que una justificación y quizás una legitimación de la selección de élites que se reproduce en el sistema educativo.

Este enfoque concuerda en mucho con una concepción del proceso enseñanza-aprendizaje en el que el sujeto adopta una actitud sumamente pasiva otorgándole un papel receptivo y en donde el maestro cumple con el rol de transmisor de contenidos.

En el enfoque de la evaluación por criterios, se concibe a la evaluación como el proceso mediante el cual se determina en qué medida se han logrado los objetivos educacionales. A su vez, los objetivos educacionales son esencialmente cambios deseables en seres humanos, cambios esperados en los esquemas conductuales de los estudiantes. De ahí que la evaluación sea el proceso para determinar el grado en que se están verificando estos cambios en la conducta.

El proceso de evaluación, en este enfoque, es considerado como parte del proceso enseñanza-aprendizaje. Así, en esta concepción de evaluación, presuntamente es posible observar que la evaluación se realiza con base en las actividades realizadas para determinar el logro de los objetivos. Éstos, a su vez, pueden influir en una nueva formulación de objetivos, en los resultados de la evaluación, etc.

Teóricamente se asume que, con esta forma de evaluación, el propósito es evaluar tanto procesos como productos, sin embargo, en la práctica sólo se llega a una comprobación de productos. En virtud de que el único criterio de evaluación del cual emerge la comprobación es la conducta del alumno, en realidad la evaluación, en este

sentido, se convierte en una técnica terminal.

En la práctica de la evaluación, con este enfoque, se puede decir que existen tres formas de evaluación: la diagnóstica, la formativa y la sumativa.

Con la evaluación inicial o diagnóstica, se busca determinar si los estudiantes han adquirido los conocimientos básicos que sirven como antecedente para trabajar con los objetivos del programa. Si en un momento dado se tienen estas conductas (que podrían llamarse repertorios de entrada o básicos), entonces se procede con lo planeado. Si por el contrario, estas conductas básicas están ausentes, se procede a modificar el programa incluyendo objetivos de repertorios básicos. Lo mismo se hace cuando ya se han cubierto algunos objetivos contemplados en el programa: se modifican los planes adecuándolos a las circunstancias.

Con la evaluación formativa esencialmente se busca identificar debilidades del aprendizaje, lo mismo que reafirmar o reforzar los conocimientos ya adquiridos y adecuados. Se asume que, por su carácter formativo, es decir; en tanto que forma parte del proceso de instrucción, no debe llevar calificación en virtud de no considerarse adecuado penalizar a los alumnos por los errores que se pudieran cometer. Quien lleva a cabo una evaluación formativa debe estar enterado profundamente de las prácticas reales en el aula, ya que las actividades de evaluación generarán importante información y ésta debe derivarse de las actividades de instrucción que preceden a la evaluación.

Por evaluación sumativa se entiende como aquella que se practica al final de un curso, un período o un proyecto educacional. El propósito primero es calificar a los estudiantes de acuerdo a su rendimiento en relación con los objetivos del curso.

Se puede asumir que la teoría del aprendizaje que subyace a este enfoque de la evaluación es la llamada neoconductista. B F. Skinner es uno de sus mejores exponentes. En esta teoría se considera el aprendizaje como un cambio de conducta más o menos permanente, como resultado de la experiencia. El resultado del proceso de aprendizajes el

establecimiento, incremento o decremento de una conducta, misma que se logra con un proceso de reforzamiento. La nueva conducta es, pues, el producto.

2.3.3. La corriente crítica.

Ante la insuficiencia de la didáctica tradicional y de la tecnología educativa para satisfacer las necesidades teóricas y prácticas que plantea en general el problema de la práctica docente y en particular el de la evaluación del aprendizaje, surge como alternativa la llamada didáctica crítica, la cual emerge con los siguientes supuestos:

- a) La evaluación es un proceso inherente al proceso de aprendizaje.
- b) Existe una distinción entre el proceso de evaluación, proceso amplio, complejo y profundo que abarca a todos los elementos que participan en el proceso enseñanza-aprendizaje: maestros, alumnos, escenarios, recursos, sociedad y cultura y el proceso de acreditación, el cual se refiere a aspectos más concretos, relacionados con ciertos aprendizajes (comprobación de resultados) con el fin de asignar una nota que reviste una función social.
- c) El aprendizaje es un proceso dialéctico con rasgos propios, estos son: totalizador, histórico, comprensivo y transformador.
- d) El sujeto cognoscente es un ser humano, su pasado y presente son condicionantes que se manifiestan en una situación educativa.
- e) Los contenidos no se presentan como algo terminado y comprobado, sino que están sujetos a cambios y enriquecimientos continuos, dependiendo de la participación del grupo en el proceso enseñanza-aprendizaje y no aparecen como situaciones aisladas y fragmentadas.
- f) El grupo de aprendizaje, además de ser el contexto donde se pone en marcha el proceso enseñanza-aprendizaje, es fuente y regulador de experiencias, los alumnos y maestro son elementos del grupo.²¹

²¹ UPN COMISION DE EVALUACION DEL APRENDIZAJE ESCOLAR Propuesta de lineamientos que orienten la práctica evaluativo de LEP y LEP, planes 1985,62 p

En la perspectiva crítica se trata de conceptualizar al proceso didáctico en todas las relaciones observadas con otros aspectos y no limitarlo únicamente a ámbitos instrumentales o técnicos. La realidad escolar está relacionada con fenómenos económicos, políticos y sociales de la sociedad en que está inmersa y la determinan.

En esta corriente se propone que, tanto estudiantes como profesores, asuman una actitud crítica ante la realidad circundante; incluso de ellos mismos, en virtud de formar parte de esa realidad. De esta forma, se puede inferir una posición epistemológica entre dos de los elementos intervinientes en el proceso de construcción del conocimiento: el sujeto y el objeto se relacionan de manera bidireccional modificándose mutuamente.

Por otro lado, en esta corriente ya no es el profesor quien determina qué se debe aprender, cuándo y cómo. También las autoridades tienen participación en la toma de decisiones respecto a estos aspectos del proceso didáctico.

Respecto al proceso de evaluación, Ángel Díaz Barriga²² comenta que este proceso es visto como un interjuego entre la evaluación individual y la evaluación grupal. En este proceso deben propiciarse las mejores condiciones para que el alumno reflexione sobre su propio proceso de construcción del conocimiento e intercambie hipótesis con sus compañeros de tal forma que los confronten entre sí y como grupo.

En esta perspectiva teórica, se observa que la evaluación “es una tarea compleja con serias implicaciones sociales; es una actividad inherente al proceso didáctico y por lo mismo condicionada por circunstancias y características tanto históricas como las propias del aquí y el ahora en que está inmerso dicho proceso”.²³

En esta corriente se proponen algunas técnicas e instrumentos que se consideran de lo más adecuado para la evaluación del aprendizaje. En cuanto a técnicas se refiere se propone

²² DÍAZ Barriga, Ángel "El problema de la teoría de la evaluación y de la cuantificación del aprendizaje desde una perspectiva grupal", en Perfiles Educativos No 27-28, CISE-UNAM, 1965, p. 11.

²³ MORAN Oviedo, Porfirio "Propuesta de evaluación y acreditación en el proceso enseñanza-aprendizaje desde una perspectiva grupal", en. Perfiles Educativos No 27-28, CISE-UNAM, 1965, p 11

la observación participante, la investigación participativa o investigación-acción, el análisis de situaciones o casos, etc. Como instrumentos, la didáctica crítica propone: el examen a libro abierto, examen temático o de comprensión, el ensayo y trabajos para ampliar conocimientos, profundizar un tema, comparar puntos de vista, desarrollar habilidades y actitudes para la investigación, etc.

La evaluación es, pues, la base de las decisiones y se reconoce como parte integral en todo el proceso enseñanza-aprendizaje. Y se admite su importancia en virtud de que, tal vez, en ella adquiera totalmente su sentido educativo.

A partir de la práctica docente del maestro -y particularmente la evaluativo- es posible inferir las formas de evaluación que emplea, su concepción de aprendizaje y de enseñanza, el papel que le adjudica al alumno ya sí mismo como docente, sus estrategias didácticas, etc.

Respecto a las formas de evaluación, enseguida se citan las características conocidas con el nombre de: juicio de experto, la evaluación como modelo ideal, la evaluación por normas, la evaluación por criterios y la evaluación participativa.

3.- EL ANALISIS

Para iniciar un análisis que nos lleve a una teoría enriquecida y no como una formulación teórico-práctica de respuesta acabada a estos problemas, se proponen tres categorías de trascendencia en la formación de los alumnos: lo pedagógico, lo personal y lo social.

3.1. Lo pedagógico.

La investigación que sirvió como fundamento para este trabajo muestra que la evaluación de los aprendizajes en la escuela primaria está apoyada en exigencias pedagógicas y en valores no siempre defendibles o, en todo caso, algunas veces no tiene un

fundamento explícito que sea justificado por los maestros. A partir de la práctica evaluativa se construyen categorías como las de rendimiento escolar, éxito o fracaso del alumno, buenos y malos escolares, buen o mal profesor o centro escolar, etc.

Si estas categorías, frecuentemente oídas en el ámbito escolar, se analizaran con cuidado, darían pie a la crítica de los criterios que definen operacionalmente estos términos. No obstante, se podría considerar este posible análisis para iniciar la construcción de un campo epistémico para pensar, hablar, escribir, investigar, planificar y proponer o hacer política educativa en la escuela primaria.

Lo rescatable, entre otras cosas, sería el comportamiento instituido de la comunidad escolar que da significado a las categorías lingüísticas utilizadas y que al mismo tiempo denotan valores y concepciones no siempre explícitos formando parte de ese currículum oculto; el cual muchas veces rige al quehacer docente.

En este sentido, la evaluación desempeña diversas funciones, es decir; sirve a múltiples objetivos, no sólo para el sujeto evaluado, sino de cara al profesor, a la institución escolar, a la familia y al sistema social. Algunas de estas funciones de la evaluación son claras y explícitas; otras son ocultas.

Cuando se trata de legitimar la realización de las prácticas evaluativas se hace alusión a las funciones pedagógicas. Así, cuando al maestro se le pregunta qué evalúa, contesta generalmente que los conocimientos, pero también menciona por lo menos trece variables más que van desde habilidades y aptitudes, hasta aspectos socioeconómicos de los alumnos. Es decir; se le da una función de diagnóstico, ocupándose de verificar los logros de los objetivos propuestos o del presunto producto traducido en conductas observables.

A partir del éxito o fracaso de la evaluación (o de la nota adjudicada a los alumnos) se explicita un valor que pesa en la relación que alumnos y profesores establecen entre sí. Con ello se detecta que la evaluación cumple también una función creadora del ambiente escolar. Si la nota adjudicada a un alumno es buena o excelente, la relación con el alumno,

con la familia del alumno y las relaciones sociales, probablemente serán favorables; si por el contrario, la nota adjudicada no fue satisfactoria, se establecerá una relación inadecuada entre alumno y maestro trascendiendo en las expectativas de éste último y perjudicando a la postre al primero.

Así mismo, la función diagnóstica mencionada en líneas anteriores permite la adaptación de la enseñanza a las condiciones del alumno ya su ritmo de progreso así como el tratamiento de problemas o perturbaciones particulares en el aprendizaje. El maestro asegura que, con la información que obtiene de su evaluación, está en posibilidad de retroalimentar considerando las carencias de sus alumnos. Sin embargo, no siempre es así, dadas las condiciones de las escuelas y de los maestros: grupos numerosos o maestros con doble plaza.

También a la evaluación se le ha dado la función de afianzamiento del aprendizaje ya que se concibe que, entre más ejercite el alumno "lo aprendido", mayor probabilidad habrá de que pueda evocarlos cuando le sea requerido.

Del mismo modo que se detectan problemas o perturbaciones en el aprendizaje, también es posible que con la evaluación se detecten cualidades para el trabajo escolar en ciertas áreas o asignaturas, descubriendo las competencias más relevantes del alumno. En este caso la evaluación cumple una función orientadora ya que, tanto para el alumno como para el maestro o los padres de familia, es un punto de referencia a efecto de tomar decisiones adecuadas en la elección del tipo de estudios que se podrán seleccionar en el futuro.

Los resultados de las evaluaciones, lo obtenido por cada maestro o lo que conoce por otros profesores, son referentes para crear imágenes de los alumnos, tanto al interior de la escuela como al exterior. Se puede ser un mal, regular, bueno o excelente alumno con su respectiva valía académica. Esas informaciones generan expectativas en profesores, padres de familia y alumnos, condicionando la valoración y elaboración de juicios posteriores trascendentes sobre los estudiantes. Se ha demostrado que las expectativas del maestro

influyen en el rendimiento del alumno.²⁴ La evaluación es, igualmente, una base de pronósticos, función también desempeñada por ésta.

Ahora bien, en la escuela se puede hablar de aprendizajes explícitos e implícitos. Los primeros, se pueden definir como aquellos conocimientos planeados por los maestros y logrados por sus alumnos en sus clases. Los segundos, son aquellos conocimientos no necesariamente planeados, pero que los alumnos han adquirido como producto de las actitudes del maestro, de los compañeros y demás personas con las cuales se relacionan en su escuela.

Generalmente, la evaluación se refiere principalmente a los aprendizajes explícitos y, en la medida en que la evaluación insiste en este tipo de aprendizajes (aquellos que se adquieren a través de la lectura y del trabajo escrito; memorizando, más que elaborando y mostrando síntesis personales), actúa como una práctica autónoma con fuerza para determinar el currículum real al que acceden los alumnos. La evaluación tiene, en este caso, la función de ponderar el currículum real aunque sea en una parte.

En la investigación subyacente a este trabajo, se advierte que la práctica evaluativa en particular y la práctica docente en general del maestro de primaria se acercan mucho a la concepción de la tecnología educativa descrita en los aspectos teóricos. En consecuencia, se puede afirmar (a manera de resumen) que uno de los fundamentos psicológicos de la evaluación puesto en práctica es el discurso conductista, no obstante que el maestro haya sido incapaz de asegurarlo así. El conductismo reduce al hombre, como objeto de estudio, a los fenómenos conductuales observables en él, manteniéndose fiel al paradigma positivista sólo reconoce como científico lo verificable, no sólo a través de la observación empírica, sino por la posibilidad de controlar la producción del fenómeno utilizando como instrumento metodológico la cuantificación del mismo.

²⁴ Ver. ROSENTHAL. Robert. "Las expectativas del maestro y sus efectos en los nidos", en: Gerald S. Lesser. La psicología en la práctica educativa. México. Trillas. 1981 pp. 104-115.

Se dice, pues, que el modelo utilizado es el empírico-analítico, el cual no considera al hombre en su totalidad despreciando la conciencia por no ser observable. Si el discurso actual (tanto el del maestro como el observado en la mayoría de la literatura ya pesar de las gratas excepciones) se apoya en las premisas teóricas positivistas y pragmáticas, entonces tiene un fuerte obstáculo epistemológico susceptible de ser discutido en otro momento y en otro documento por no ser el objeto de estudio de este trabajo.

Sin embargo, debido a que ese discurso de la evaluación se fundamenta en la teoría de la medición, impide el desarrollo de una teoría de la evaluación satisfactoria a todas las interrogantes que el positivismo y el conductismo son incapaces de contestar.

Dado que es en la medición donde se encuentra la propuesta central para realizar la actividad evaluativa, en la práctica, la propuesta de evaluación del aprendizaje es reducida a la elaboración, aplicación e interpretación de datos recabados a través de exámenes. Aunque estos exámenes difícilmente sirven para medir aprendizajes que no sean, en última instancia, memorísticos; y por lo tanto, no fomentan el desarrollo de las capacidades crítica y creativa, la resolución de problemas, el manejo de relaciones abstractas por parte de los alumnos, etc.

3.2. Lo personal

Hasta aquí se ha insistido en que la evaluación de los aprendizajes practicada en la escuela primaria tiene su fundamento en las premisas conductistas del aprendizaje. He aquí algunos datos previos: la teoría conductista ha sido una de las más aceptadas por la comunidad educativa a propósito de la explicación del aprendizaje. Particularmente, el condicionamiento operante de Skinner ha sido "una suerte de mapa de aprendizaje expresado en forma de leyes verificadas experimentalmente que proporcionan la base para una amplia gama de aplicaciones prácticas".²⁵

²⁵ LELAND, C. Swenson. "Teorías del aprendizaje" Buenos Aires, Paidós, 1984. p. 102

A la teoría conductista ya sus seguidores se le pueden ubicar dentro del paradigma²⁶ E -R (Estímulo-Respuesta), el cual sostiene que lo psicológico es un campo de estudio de eventos exclusivamente observables y medibles. Tal es el caso del aprendizaje, evento en el cual la observación y la experimentación son factibles dentro de la relación estímulo (cualquier objeto o evento del ambiente capaz de provocar un cambio en el organismo) y la respuesta (reacción del organismo al estímulo administrado). Por lo tanto, el medio ambiente es importantísimo para los conductistas en la explicación de la relación sujeto-objeto en el aprendizaje.

Para los conductistas el aprendizaje se concibe como un cambio observable en la conducta del organismo; y ese cambio depende de la estimulación recibida del ambiente. En la teoría conductista, el sujeto que aprende adopta una actitud prácticamente pasiva (no totalmente), esperando la estimulación del ambiente; se le concibe como un ser moldeable que modifica o adquiere conductas tanto verbales como no verbales (aprendizaje) básicamente por medio del reforzamiento que se administra antes o después de la conducta deseada. A este cambio de conducta se le conoce con el nombre de condicionamiento.²⁷ El condicionamiento puede ser clásico o respondiente u operante o instrumental; mientras que en el primero no se administra el reforzamiento y se basa en un principio de adhesión (ligar un estímulo a una respuesta), en el segundo tiene un papel fundamental porque, de la administración de éste, depende el establecimiento, decremento o incremento de la conducta deseada, y se basa en el principio de la retroalimentación.

De los dos tipos de condicionamiento, el más utilizado es el instrumental u operante de Skinner, el cual se basa en la tesis de que reduciendo una necesidad orgánica o estímulo-impulso mediante un estímulo reforzador, se incrementa la probabilidad de que se produzca una conducta deseada. Si esa conducta es permanentemente reforzada, aumenta la probabilidad de que vuelva a aparecer, si no se refuerza, se extingue (desaparece).

²⁶ Se entiende por paradigma como un "modelo" que permite el planteamiento de cierto tipo de problemas y la resolución de los mismos, pero que, al mismo tiempo, no se plantea o rechaza otro tipo de problemas.

²⁷ Se entiende por condicionamiento simplemente como cierto tipo de secuencia de estímulos y respuestas, que da como resultado un cambio de la conducta o un aumento de las probabilidades de que se emita una respuesta determinada.

El objeto de aprendizaje se puede considerar como todo objeto del medio ambiente capaz de provocar un cambio de conducta en el organismo. En la relación sujeto-objeto del aprendizaje el objeto es el que lleva la parte "activa", es el contenido que va a recibir el sujeto. De ahí que la relación sea unidireccional: del objeto al sujeto (S ← O).

Si hablar de conductismo es prácticamente hablar de condicionamiento operante como teoría del aprendizaje, se debe decir que la teoría de Skinner es desarrollada en experiencias y experimentos con animales en el laboratorio. No obstante, sostiene que las leyes derivadas de su teoría son perfectamente ajustables y generalizables al hombre, siempre que sean controladas todas las contingencias de reforzamiento.²⁸ Dos de esas leyes muy importantes son la ley del ejercicio (la repetición) y la del efecto, enunciadas en primera instancia por Thorndike y retomadas por Skinner, y, además, muy utilizadas en ambientes educacionales.

El contexto en el que se produce el aprendizaje conductista es de un máximo control de las contingencias de reforzamiento. Para los conductistas el alumno es un ente pasivo, presto a recibir la estimulación. El alumno debe ser conducido hacia la conducta deseada y, una vez emitida, recibir el refuerzo.

Por otro lado, en el conductismo el maestro tiene que controlar todas las contingencias de reforzamiento y provocar la conducta deseada, ya sea por establecimiento, incremento o decremento de la misma. Es el que adopta el papel activo dándole el conocimiento (clases) al alumno y administrando los estímulos y reforzadores. El maestro es quien conduce.

Indudablemente la labor de enseñanza en el conductismo se circunscribe a la administración de estímulos y reforzadores y al manejo de las contingencias de reforzamiento. En consecuencia, en la concepción conductista la base del aprendizaje es la recepción.

²⁸ Entiéndase por contingencias de reforzamiento como las relaciones que prevalecen entre el comportamiento por un lado y las consecuencias de ese comportamiento por el otro.

En este contexto donde se practica una evaluación de los aprendizajes basados en el conductismo, y éste, a su vez, en el positivismo, las consecuencias en la formación de los alumnos en la mayoría de los casos no son conscientes. Generalmente cuando los docentes realizan esta actividad, no están seguros de las repercusiones que la evaluación provoca, tanto en los individuos objeto de ella, como en la misma sociedad. Cuando el maestro pone en práctica sus tesis evaluativas determina, por ejemplo, quiénes han sido promovidos en un curso, con el consiguiente cambio en el status en la medida en que los resultados de la evaluación serán tomados en cuenta por sus compañeros, por sus padres y por los demás maestros, considerando a los alumnos como buenos, en tanto que los no acreditados serán considerados como alumnos deficientes. Mientras el fundamento teórico-metodológico sea el conductismo, tanto en la práctica en general como en la evaluación en particular, se propiciará la dependencia, el individualismo, el egoísmo, la competencia, la heteronomía, el autoritarismo, como condición indispensable para triunfar en la escuela y en la sociedad en la que estén inmersos los alumnos. Estas acciones llevadas a cabo por los maestros son determinantes en la formación de los estudiantes. Todas estas características van a formar parte de lo que se conoce como su "currículum oculto" el cual, precisamente por su falta de explicitación, forma un cúmulo de aprendizajes latentes que aflorarán en cualquier momento y podrían ser tanto o más importantes que los propios conocimientos legitimados por la escuela y más decisivos en la formación del estudiante porque van a formar parte de los esquemas cognoscitivos internalizados por los alumnos con los cuales operarán el resto de sus vidas como estudiantes y como integrantes de una sociedad.

La evaluación juega un papel muy importante en la toma de conciencia de sí mismo y de su propia situación, de la conciencia de clase y del estado que guarda la sociedad misma, ya que lo importante es sobresalir, ganarle a los demás, obtener un 10. Con esta práctica evaluativa se lanzan al vacío aquellos fines enunciados en el Artículo Tercero Constitucional de fomentar el amor a la patria y la conciencia de solidaridad local e internacional: la idea de independencia y justicia, de la democracia, de la convivencia y de la igualdad.

Con esta forma de evaluar, el alumno difícilmente reflexiona sobre el producto y su proceso de aprendizaje, es decir; sobre qué, para qué y cómo logró aprender. Además, se crea en él una falacia sobre el aprendizaje, refiriéndose en este caso a lo que significan el 10 y el 5 como calificación adjudicada (el 10 significa que ha aprendido mientras que el 5 significa que no sabe).

Por otro lado, parafraseando a Díaz Barriga,²⁹ la sociedad contribuye en mucho reforzando estas deficiencias al consumir aquellos productos etiquetados con grado de excelencia y seleccionados como fuerza de trabajo presuntamente garantizada. La certificación que la escuela hace de los presuntos conocimientos del alumno o egresado, adquiere un valor social dándole el status de cierto nivel de conceptualización o escolaridad frente a quienes no lo tienen.

Desde luego, la trascendencia de la práctica evaluativa del maestro de primaria sobre sus alumnos no acaba aquí, pero es evidente que, con la fundamentación teórico-metodológica subyacente a la evaluación, no necesariamente se están consiguiendo los fines para los que fue creado el sistema educativo de propiciar el desarrollo armónico del niño, de formar personas libres, con iniciativa, contribuyendo a su formación autónoma; concibiendo que ser autónomo no significa ser totalmente independiente (radicalizarse en este concepto sería absurdo considerando que la vida en sociedad obliga a la interdependencia), sino estar dotado de un espíritu crítico y de iniciativa, ser capaz de subordinar su interés particular al colectivo, ser solidario, asumir una actitud de reciprocidad, respeto y colaboración.

3.3. Lo social.

En esta categoría se desea resaltar la función selectiva que tiene la evaluación de los aprendizajes en la escuela. La función social de selección es, a mi juicio, la base de su existencia como práctica escolar. La certificación que la escuela haga de los saberes de una

²⁹ DIAZ Barriga, Ángel. "Bases para la evaluación con referencia a un dominio o criterio" Ponencia presentada en el Congreso Internacional de Educación. México. 1978.

persona, significan mucho en los mecanismos y oportunidades de entrada en gran parte del mercado laboral, es decir; la legitimación de ciertos saberes que la escuela realiza, a través de la certificación, cumple una función social fundamental. Simplemente expresan la posesión de un capital cultural que en forma inmediata es cotizado en la sociedad y que posteriormente es donado a su descendencia por transmisión social de padres a hijos.

Esos certificados o títulos presuntamente garantizan, tácita y formalmente, niveles de competencia y el acceso a mejores oportunidades de trabajo y de vida. Sin embargo, la posesión de un certificado o título no necesariamente aseguran que esa garantía sea verdad, parafraseando a Bordieu.³⁰

Esta práctica y la función asignada a la evaluación obedecen a la cultura dominante de una sociedad que otorga gran importancia a las credenciales; a criterios que privan en una sociedad dividida en clases, jerarquizada y meritocrática que, a su vez, valora a los individuos en función de lo que se considera "excelente" o lo más cercano a la excelencia. Entre más próxima a la excelencia esté o sea calificada una persona, mayor mérito individual y oportunidades tendrá.

Ahora bien, cuando una profesión o un número excesivo de personas ostentan un título de determinado nivel especialidad, resulta devaluada porque la oferta rebasa a la demanda. Y al mismo tiempo devalúa las oportunidades que tienen los poseedores de los títulos para competir por los puestos disponibles en el mercado de trabajo o bien son asignados apuestos que anteriormente no requerían de títulos para realizar el trabajo. Es el caso de los pasantes de derecho que ejercen sin título y/o que están como secretarios de juzgados con sueldos de miseria. O el caso de los médicos quienes ha visto su profesión devaluada por la gran cantidad de egresados de las facultades de medicina de las universidades y quienes también reciben un sueldo bajo cuando trabajan en el sector público. Así mismo, es frecuente ver a ingenieros trabajando de taxistas o licenciados vendiendo tacos en la calle.

³⁰ BORDIEU, Pierre. "La escuela como fuerza conservadora: desigualdades escolares y culturales", en DE LEONARDO, Patricia. La nueva sociología de la educación. México, Ediciones El Caballito. SEP, 1986 pp. 103-130

Pensar en combatir esta función de la evaluación es esperar derrocar el dominio de una ideología impuesta por las clases más encumbradas y cambiar la mentalidad de toda una sociedad que constantemente refuerza esos valores. Esta mentalidad y esta práctica evaluativa sirven como vehículo reproductor de la ideología dominante proyectándose en el uso de la evaluación como recurso de dominación y control sobre el alumno en la escuela primaria y quizás en todos los niveles educativos. Tal vez tengan algo de razón los teóricos al afirmar que la escuela es un aparato ideológico del Estado; y éste, un instrumento de dominación de la clase en el poder.

Ahora bien, no es intención del autor dar la impresión de conformidad con el modelo rígido de la reproducción social y cultural que probablemente no se cumpla en su totalidad. La vida escolar no tiene una naturaleza tan determinada como podría pensarse. Las relaciones entre los que intervienen en ella y la configuran son dialécticas observándose una resistencia de cierto sector al dominio de los más poderosos. Parece que la concepción de la sociedad es de una relación unidireccional entre las clases que tienen el poder y las que no lo tienen, cuando en realidad se le "asigna un papel activo a la intervención humana como ala experiencia en tanto cruciales vínculos mediadores entre las determinantes estructurales y los efectos vividos".³¹

Una de las categorías más interesantes que la teoría de la resistencia propone es la conciencia. El análisis bajo esta categoría implica la posibilidad de que los sujetos oprimidos en una sociedad dividida en clases adopten una perspectiva o racionalidad que tome la noción de emancipación como su interés guía; de lucha en contra de los nexos sociales de dominación y sumisión. Es decir; los mecanismos de la reproducción nunca están completos y siempre se enfrentan a elementos de oposición parcialmente realizados. Por eso, bajo la perspectiva de la resistencia, se asume que siempre habrá quien adopte una actitud crítica y hasta radical para expresar su pensamiento con su propia lógica y obedeciendo alas estructuras cognoscitivas que los sujetos tengan de la realidad ya los intereses contenidos en el objeto de su expresión misma. De aquí pude surgir la lucha

³¹ GIROUX. Henri. "Enseñanza en teorías de la resistencia" (fragmento de "Teorías de la reproducción y la resistencia en la nueva sociología de la educación un análisis critico), en: Revista *Cuadernos políticos*. Num. 44, julio-diciembre de 1985, p. 58

política individual y colectiva que propicie el análisis de problemas de poder y determinantes sociales en las cuales la evaluación juega el papel, por un lado, de asignación de posiciones (quienes ejercen el poder y quienes obedecen) y roles futuros en la sociedad; y por el otro, el de propiciar la toma de conciencia de las relaciones sociales estructurales que se establecen y lanzar el reclamo del derecho que les asiste a los alumnos de participar en la toma de decisiones que los afectarán de manera individual y colectiva. Así es como se concibe la relación entre evaluador y evaluado sin soslayar la fuerza de la posición de uno y otro. Se puede aceptar la importancia de los aportes de la teoría de la reproducción parcialmente, haciendo hincapié en la importancia que tiene la actitud crítica y la lucha política de los evaluados.

4.- CONCLUSIONES

Es común observar en la escuela primaria la aplicación de las llamadas pruebas objetivas como práctica evaluativa, no obstante, la mayoría de los maestros considera que no es posible reconocer aprendizajes con ellas. Entonces, ¿porqué o para qué se realizan esas aplicaciones? Da la impresión que estos exámenes son un reto de memorización para los alumnos, de tal suerte que, quienes presentan resultados adecuados se declaran aprobados, aptos y/o poseedores de un capital que es acreditado por la escuela; quienes no logran vencerlos son declarados como no poseedores del saber, no aptos, no aprobados.

Después del análisis efectuado (insistiendo que el problema tiene otras relaciones no abordadas aquí, por lo que se propone como un ejercicio no acabado) del problema de la evaluación y su vinculación con la formación del alumno, se puede concluir que la evaluación tiene influencia decisiva en los alumnos, en sus actitudes hacia el estudio y hacia el contenido, en los profesores, en las relaciones sociales y en el entorno social. Este multisignificado obliga a los docentes a reflexionar más sobre su práctica evaluativa a efecto de que su quehacer docente se encamine conscientemente hacia los fines propuestos en la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. Para los maestros sería conveniente tener bien definido para qué y cómo evaluar y cuál es la función que cumple la evaluación que realizan.

Por otro lado, es claro que la práctica evaluativa genera un cierto currículum oculto. La práctica evaluativa del maestro de primaria deja huella en el alumno a través de los esquemas de conducta internalizados y manifestados en actitudes hacia el estudio, hacia el maestro, hacia la escuela, hacia la sociedad, etc. Si se sigue evaluando como hasta ahora se ha hecho, se seguirán observando, en los subsistemas medio y superior, alumnos dependientes del maestro, con niveles de conceptualización muy bajos, con poca información con habilidades académicas dudosas, etc. Actualmente se tienen datos de los estados de información tan bajos encontrados en estudiantes de educación superior quienes no ha sido capaces de evocar información del nivel de primaria.³² Dado que la información guardada no ha seguido reforzándose, se ha extinguido. Este es el producto de una enseñanza fundamentada en el conductismo.

También se puede decir que se evalúa, por la función social cumplida con esa actividad, en un contexto de valores sociales por unas personas y con instrumentos que no son neutrales. Es decir, la práctica evaluativa no está al margen de una ideología subyacente, entendiéndose por ideología un sistema de puntos de vista e ideas sociales. Tienen relación con ella las opiniones políticas, la conciencia jurídica, la moral, la filosofía, la religión; formando parte de la conciencia social, reflejo mismo de una sociedad dividida en clases, del modo de producción, en fin, algo que refleja las particularidades de una sociedad entera, su composición y organización.

Desde luego, algunas de las funciones de la evaluación son claras y explícitas; otras no. Cuando se quiere legitimar la actividad evaluativa se alude a las funciones pedagógicas, pero el maestro no argumenta sobre aquellos rasgos de la personalidad de sus alumnos que son adquiridos en la evaluación y que van a formar parte de su currículum oculto, ya sea por omisión o por ignorancia. Sin embargo, esos rasgos ahí están, jugando un papel decisivo en la práctica social de cada alumno.

Por el modo en que se concibe y están institucionalizados la enseñanza y el aprendizaje, porque de hecho los resultados de las evaluaciones del maestro de la escuela

³² Cf. México, ¿Un país de reprobados?, en: Nexos, Vol. XIV, No 162. Junio de 1990.

primaria repercuten social y personalmente en los alumnos, es de capital importancia que el maestro reflexione y esté consciente de las transformaciones que acusa el alumno como producto de la actividad escolar. Si la mayoría de los maestros confiesan no saber de qué forma ha evaluado para detectar transformaciones en la personalidad del niño, entonces se está frente a un problema de fondo en el sistema educativo mexicano. Si se asume que la evaluación opera como un sistema de información oportuno y veraz que muestra la correspondencia entre lo propuesto en un plan o programa de estudios y los resultados de la enseñanza, por un lado; y por el otro, que los maestros en su mayoría no enuncian la forma en que obtienen la información de esa correspondencia, entonces se puede decir que la práctica del maestro es poco consciente o tan mecánica que no se da cuenta del tipo de formación que están recibiendo sus alumnos; mucho menos hasta qué grado se cumple con la finalidad de propiciar el desarrollo armónico de la personalidad del niño.

Según los datos obtenidos en la investigación realizada y que sirvió de base para la elaboración de este trabajo, el maestro de la escuela primaria ha mostrado claramente deficiencias en el dominio del discurso evaluativo, su práctica evaluativa se ve circunscrita a la compra o casualmente a la elaboración, aplicación e interpretación de los datos obtenidos a través de las llamadas pruebas objetivas. Generalmente estos exámenes se aplican al terminar la enseñanza y son interpretados al arbitrio de los maestros o, en su caso, con sistemas mecanizados, minimizando así el proceso mismo de la evaluación, del aprendizaje, de educación, de hombre y de la sociedad misma. Así, pues, los alumnos pueden estar bien acreditados, pero definitivamente muy mal evaluados o con calificaciones muy buenas, pero mal formados.

A pesar del desarrollo de la ciencia y la tecnología, del surgimiento de nuevas teorías que dan cuenta de los avances en educación y en teoría del aprendizaje, una mezcla de corrientes tradicionalista y de tecnología educativa se ha mantenido en la escuela primaria con mucha fuerza, no obstante que una buena parte del magisterio es joven y tiene o tuvo acceso a las instituciones actualizadoras de docentes. Quizá en estas escuelas se sigue reproduciendo el mismo esquema metodológico que ha sido adoptado por las nuevas generaciones a pesar de los esfuerzos por producir recursos humanos de mejor calidad. Al

parecer, es más cómodo para los maestros repetir las prácticas en las cuales ellos se formaron y someter a los alumnos a exámenes tensionantes, poco formativos y deficientes como instrumentos de medición. La práctica docente del maestro sigue siendo tradicional por inercia, por costumbre o por los esquemas que ha internalizado; porque los maestros posiblemente tienen la creencia de que es más fácil hacer lo mismo que sus maestros hicieron con ellos cuando fueron alumnos siguiendo métodos casi inalterables. Se sigue observando la copia sin sentido, la donación de información que el alumno guarda en la memoria mecánicamente, el control a base de premios y castigos, la calificación de los productos sin corrección, la repetición mecánica como fundamento del aprendizaje.

Afortunadamente, en la actualidad la escuela se concibe con mayor amplitud. De hecho hay quien postula la tesis de educar en la vida y para la vida, que la escuela es un reflejo de la vida misma.

Para mejorar esta situación percibida desde esta perspectiva, es necesario que se sigan haciendo los esfuerzos que se requieran o redoblarlos a efecto de que las instituciones formadoras y actualizadoras de docentes cumplan con su cometido con criterios de excelencia. Que poco a poco se vaya eliminando la cultura de la mediocridad y del "ay se va", sustituyéndola por el deseo y la competencia para hacer las cosas bien ya la primera. El país requiere maestros comprometidos con las generaciones que atiende, participativos en todos los órdenes de la vida nacional. El maestro tendrá que hacer más significativo su papel transformador de la sociedad si quiere asumir el papel de dirigente, de líder. Particularmente el autor cree que el maestro no nace; se hace. Es decir; el maestro es producto de la realidad material y social que lo circunda, pero debe esforzarse en prepararse cada día más para responder a las exigencias del pueblo que hace posible su ser y su valer. Es necesario que rompa con ciertos paradigmas y se acerque al dominio de la ciencia y la tecnología a efecto de realizar un trabajo de excelencia. Tiene que enterarse de las nuevas corrientes pedagógicas, de las teorías del aprendizaje, de la psicología que explique cómo construye el niño su conocimiento, de nuevas técnicas y procedimientos docentes y, por supuesto, es necesario revisar su conceptualización sobre la evaluación a efecto de que la trascendencia de su práctica evaluativa contribuya a la formación de alumnos autónomos

moral e intelectualmente hablando. Niños que se acerquen al ideal concebido por quienes pensaron en la posibilidad de propiciar el desarrollo lo más armónico posible en los alumnos.

En suma, el maestro debe seguir preparándose, accediendo al desarrollo de la ciencia y la tecnología para ponerla al servicio del pueblo. Debe realizar una práctica docente que propicie el surgimiento de nuevas generaciones preparadas con mayor calidad porque un pueblo preparado tiene mayores probabilidades de desarrollar sus fuerzas productivas y propiciar no sólo el crecimiento económico, sino el verdadero desarrollo con justicia social.

BIBLIOGRAFIA

- BAUDELLOT, Christian y Establet, Roger. La escuela capitalista. México, Ed. Siglo XXI, 1975.
- CHADWICK. Clifton. Evaluación educacional. Cuaderno de lectura No.1, del Programa de Especialización de la UPN. México, s/f.
- DE ALBA, Alicia, et al. Evaluación: análisis de una noción. Revista Mexicana de Sociología No. I. Fac. de Ciencias Políticas y Sociales. UNAM, 1984.
- DE LEON Reyes, Félix Amado. Evaluación con referencia a normas y con referencia a criterio. Boletín bibliográfico de sistemas de educación abierta No.14, año III, SEP., 1983.
- DE LEONARDO, Patricia (Antología). La nueva sociología de la educación, México, SEP/EI Caballito, 1986.
- DIAZ Barriga. Ángel. Bases para la evaluación con referencia a un dominio o criterio. Ponencia presentada en el Congreso Internacional de Educación. México. 1978.
- DIAZ Barriga, Ángel. Didáctica y Currículum, México, Nuevo mar, 1984.
- DIAZ Barriga, Ángel. El problema de la teoría de la evaluación y cuantificación del aprendizaje. México, CISE-UNAM, 1980. (Mimeo).
- DIAZ Barriga, Ángel. Problemas y retos en el campo de la evaluación educativa. Perfiles educativos, No.37. México.-UNAM. 1987.

- DIAZ Barriga. Ángel. Una polémica en relación al examen. Perfiles educativos. Nos. 41-42. México, CISE-UNAM, Jul-Dic. 1988.
- LESSER, Gerald S. La psicología en la práctica educativa. México. Trillas. 1981.
- MORAN Oviedo, Porfirio. Propuesta de evaluación y acreditación en el proceso enseñanza-aprendizaje desde una perspectiva grupal en: Perfiles educativos No. 27-28. CISE-UNAM. 1985.
- MORAN Oviedo, Porfirio. Reflexiones en torno a la instrumentación didáctica. CISE UNAM, 1983. (Mimeo).
- OLMEDO Badía. Javier. La evaluación educativa, en: VARIOS: Gran Enciclopedia Temática de la Educación. Vol. I. México. ETESA., 1979. 333 p.
- REYES Ponce, Agustín. Administración de empresas. Teorías y prácticas (primera parte). 31ª. Ed. México, Ed. LIMUSA, 1984, 189 p.
- SECRETARIA DE EDUCACION PÚBLICA. Ley General de Educación, Diario Oficial. México, 13 de julio de 1993.
- UPN. Comisión de evaluación del aprendizaje escolar. Propuesta de lineamientos que orienten la práctica evaluativa de LEP y LEP, planes 1985. 62 p.
- UNIVERSIDAD PEDAGOGICA NACIONAL. Criterios de evaluación. VARIOS. México, SEP/UPN, 1987.
- UNIVERSIDAD PEDAGOGICA NACIONAL. Evaluación en la práctica docente. VARIOS. México, SEP/UPN, 1988.
- VILLALPANDO, José Manuel. Manual de psicotécnica pedagógica. 2a. Ed., México. Porrúa, 1978.