

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
UNIDAD 305

**LA EVALUACIÓN DEL PROCESO
ENSEÑANZA – APRENDIZAJE EN
LA ESCUELA PRIMARIA**

MARÍA NINFA MORALES NOH

**TESINA
ENSAYO PEDAGÓGICO**

**EN OPCIÓN AL TÍTULO DE:
LICENCIADO EN EDUCACIÓN PRIMARIA**

COATZACOALCOS, VER.

JULIO DE 1999.

INDICE

INTRODUCCIÓN

CAPÍTULO I

LA EVALUACIÓN EN LA ESCUELA TRADICIONAL y EN LA PROPUESTA DE LA MODERNIZACIÓN EDUCATIVA 1989 1994.

1.1. La evaluación en el plan y programas de estudio 1993.

1.2. La evaluación en la escuela tradicional.

1.3. Causas de la incongruencia entre la evaluación en la práctica escolar y la evaluación de la nueva propuesta pedagógica.

CAPÍTULO II

LA EVALUACIÓN EN EL PROCESO ENSEÑANZA APRENDIZAJE.

2.1. El conductismo, fundamento de la evaluación como resultado o producto.

2.2. El constructivismo, fundamento de la evaluación como proceso.

2.3. El desconocimiento de la fundamentación teórica del aprendizaje y de la evaluación.,

2.4. Alcances y limitaciones

2.5. Implicaciones para la práctica

CONCLUSIONES.

BIBLIOGRAFIA

INTRODUCCION

La evaluación del proceso enseñanza -aprendizaje en la escuela primaria es un trabajo que la autora elaboró con la intención de que sea leído por todos aquellos maestros que como tú, amigo lector, tienen grandes deseos de mejorar el aprovechamiento escolar de sus alumnos y aún no han encontrado la forma de hacerlo.

En él convergen los resultados logrados al realizar el análisis crítico de la práctica diaria como maestra de educación primaria y los conocimientos y enfoques que la teoría constructivista ha aportado a la evaluación en particular y que aún muchos de los maestros no conocen y otros, los menos, han puesto en práctica con éxito.

Este ensayo enfrenta la resistencia al cambio del maestro tradicionalista que se aferra a los viejos esquemas de evaluación con el nuevo enfoque de la evaluación como proceso que la teoría del campo cognoscitivo o constructivista propone como método o técnica de investigación y reelaboración de la metodología y las estrategias didácticas.

Por lo mismo, se considera que este trabajo tiene gran relevancia para el maestro en particular y para la educación en general, en él se propone a la evaluación como un proceso significativo y trascendente para el aprendizaje, el niño y el maestro, al revalorarse éstos a la luz del enfoque teórico constructivista.

Se explicitan toda una serie de recomendaciones que puesta en práctica bien pueden conformar y crear al maestro que siempre ha querido ser, sus alumnos y la sociedad reclaman y la patria necesita.

Intenta que el maestro abandone el viejo paradigma de la evaluación y trabaje con ella como proceso investigador y reconstructor de la práctica docente, a fin de que ésta deje de ser una práctica improductiva de análisis de resultados y se convierta en parte del proceso de construcción del conocimiento.

Se divide en dos capítulos, en el primero, la evaluación en la escuela tradicional y en la propuesta de la modernización educativa 1989-1994, se da cuenta de los antecedentes que contextualizan al problema y se enuncia la pregunta problemática que generó la investigación que culminó con este trabajo que tiene en sus manos. En el segundo, la evaluación en el proceso enseñanza -aprendizaje, se exponen los aspectos teóricos que el conductismo y el constructivismo, respectivamente, ofrecen a la evaluación, se delimitan los alcances y limitaciones de cada una de estas teorías de aprendizaje, se expone la pregunta problemática y la opinión personal, así como las conclusiones o implicaciones para la práctica, y un mejor rendimiento escolar.

CAPITULO I
LA EVALUACION EN LA ESCUELA TRADICIONAL y EN LA
PROPUESTA
DE LA MODERNIZACIÓN EDUCATIVA 1989-1994.

El hombre siempre ha creído necesario mirar el camino recorrido, contemplar lo que ha avanzado sobre éste; esto con el fin de continuar por el sendero si es que va bien en él o, en su caso, corregir la ruta o aun la marcha o el ritmo del paso. La evaluación siempre ha sido un requisito indispensable de toda actividad humana. Sería un error muy grande no ir por el camino correcto y no darse cuenta de ello.

En el terreno de la educación, específicamente en lo que corresponde a la conducción del aprendizaje, esta observación se traduce en una evaluación constante y sistemática del cómo se aprende, más que del qué y el cuánto se aprende, aunque tiempo atrás sólo se consideraban estas dos últimas cuestiones y no la primera.

Hoy en día, aunque se cree que la evaluación es un recurso necesario e indispensable en la conducción del proceso enseñanza -aprendizaje, el maestro aún no ha logrado determinar con precisión cómo y cuándo evaluar el aprendizaje de sus alumnos y si debe evaluar además su propio quehacer, la metodología y estrategias, los materiales, el trabajo en equipo, etc.

Esto quiere decir que tal vez no haya logrado concebir que el proceso de evaluación es parte del proceso de enseñanza -aprendizaje y que ambos procesos parten y se orientan de un mismo marco teórico y conceptual.

Este capítulo, la evaluación en la escuela tradicional y en la propuesta de la modernización educativa 1989 -1994, consta de tres partes, en la primera la evaluación en el plan y programa de estudio 1993, se analiza la situación que dio origen a este trabajo, en la segunda, la evaluación en la escuela tradicional, se explica en que consistía ésta y su uso y en la tercera, causas de la incongruencia entre la evaluación en la práctica escolar y la evaluación de la nueva propuesta pedagógica, se hace una reflexión crítica sobre el actual quehacer docente.

1.1 LA EVALUACION EN EL PLAN y PROGRAMAS DE ESTUDIO 1993.

"La aplicación de nuevos planes y programas de estudio produce necesariamente alteraciones en las rutinas establecidas en la escuela y en la continuidad de esquemas y formas de trabajo, que generalmente están muy arraigadas en las prácticas de los maestros. ..." ¹

La implantación de estos cambios tan necesarios son consustanciales al ideal que la sociedad se ha formado sobre la educación, entendida ésta como el instrumento mediante el cual se transmite la cultura y los conocimientos en la escuela, con el fin de favorecer la producción de bienes y servicios, la estabilidad social y la generación de nuevos conocimientos.

En 1993, al ponerse en práctica el nuevo plan y programas de estudio de educación básica, los maestros de primero, tercero y quinto grados del nivel de primaria sintieron algunos por primera vez, la aflicción del inminente cambio hecho que no fue del agrado de nadie como sucede con todo cambio cuando se cimbran las propias estructuras, en este caso las estructuras del conocimiento y de la seguridad. Esto se repitió al año siguiente con los maestros de los otros tres grados de educación primaria.

¹ SEP, Plan y programas de estudio. Educación básica. Primaria. México, 1993, p. 17.

La mayoría de los maestros no estaban preparados para el cambio y mucho menos para el manejo de los nuevos materiales de apoyo docente. Además desconocían por completo los enfoques didácticos de la nueva propuesta, aunque no lo manifestaban.

Sus dudas y temores se intuían de dos maneras, una, clara evidencia de que no querían abrirse para no parecer ignorantes, mediante el silencio absoluto y otra, mediante la expresión de frases estereotipadas como: no hay tal cambio; todo sigue igualo es la misma cosa.

Los nuevos programas desmentían la conseja de que la práctica hace al maestro, al menos no al de la escuela primaria; aunque éste sigue afirmando que todo sigue como siempre, sin reconocer que la realidad no es algo acabado y estático sino algo que está en constante cambio como el conocimiento mismo de la propia realidad.

El maestro es crítico con respecto a la sociedad y el sistema educativo y, contradictoriamente, un conservador en su propio quehacer docente.

Es un conservador temeroso que no lee, aunque ante sus alumnos, compañeros de trabajo y padres de familia sostenga lo contrario. Desconoce las nuevas, no tan nuevas, teorías del conocimiento y del desarrollo infantil.

No conoce la teoría en que se sustenta su propia práctica docente. Enseña como le dicta el sentido común, como recuerda que a él le enseñaron o como vio que lo hacía el maestro que observó en su época de estudiante; aunque tal vez lo esté haciendo bien en el marco de la didáctica tradicional.

Sin embargo, tal parece que sólo se hizo necesario que se conocieran, teóricamente, estos cambios para que los maestros se preocuparan un poco más por su propio quehacer docente, aunque no de una manera verdaderamente crítica como era de esperarse.

Hablar de la evaluación requiere que se hagan algunas aclaraciones sobre ciertas concepciones teóricas que, en su caso, servirán de apoyo para comprenderla mejor.

Se hace necesario que se abandone la vieja idea de que la evaluación no forma parte del proceso enseñanza -aprendizaje.

Por lo mismo, el concepto de evaluación se da en relación al concepto que se tenga del aprendizaje y éste varía de acuerdo a la teoría del conocimiento en que se sustente.

La propuesta del nuevo plan y programas de estudio se fundamentan y sustentan en los principios de la teoría constructivista del desarrollo cognoscitivo del niño. Un marco en el que se concibe al aprendizaje como un proceso, un proceso en el que el niño construye su propio conocimiento sobre la base de su experiencia al interactuar con el objeto del conocimiento de su entorno físico y social.

Una concepción del aprendizaje que sostiene que el niño construye su propio conocimiento hace necesario que "los profesores tengan una actitud distinta ante la conducción del proceso enseñanza -aprendizaje; asimismo, la disposición y acción necesarias para adquirir una formación teórica que propicie y apoye dicha actitud".²

En esta cita se transparenta con suficiente claridad la necesidad de que el maestro adopte una actitud crítica y reflexiva hacia su propio quehacer docente con miras hacia un cambio de metodología y estrategias de trabajo. Que procure una formación teórica que le permita fundamentar dicho cambio y que lleve éste a la práctica docente diaria.

² SEP, "Estrategias de evaluación en el aula. Educ. Prim." Boletín de CETE de Veracruz, 9-10, julio-diciembre, 1994, p. 4.

Una disposición de esta índole por parte del maestro permite entender y aceptar a la evaluación como la define Morán Oviedo cuando afirma "la evaluación es un proceso eminentemente didáctico, se concibe como una actividad que, convenientemente planeada y ejecutada, puede coadyuvar a vigilar y mejorar la calidad de toda práctica pedagógica".³

Esto quiere decir que Morán Oviedo concibe a la evaluación como un proceso que permite al maestro aprender de su propia práctica docente. Este debe considerarla como una fuente inagotable de conocimientos que le permitan mejorar la calidad de su trabajo.

En este sentido la evaluación no debe entenderse como una actividad terminal, mecánica e intrascendente sino como un proyecto de investigación que permita evaluar el aprendizaje y su objeto. Asimismo, evaluar los planes y programas de estudio, la planeación, las actividades y estrategias didácticas, la propia evaluación y la autoevaluación, la práctica docente, el desarrollo del niño, etc., a fin de tomar decisiones que permitan dar seguimiento al proceso de aprendizaje de todos y cada uno de los alumnos y de acuerdo a sus diferencias individuales.

En este sentido se puede afirmar que el concepto del aprendizaje fundado en los principios de la teoría constructivista conlleva la concepción de una evaluación entendida como proceso.

El enfoque de la evaluación como proceso es el que proponen el plan y programas de estudio 1993 y demás materiales de apoyo al maestro.

³ PORFIRIO, Morán, Oviedo. "Instrumentación didáctica". El campo de lo social y la educación indígena III (antología 2°. Parte). UPN, México, 1994, p. 162.

1.2 LA EVALUACION EN LA ESCUELA TRADICIONAL.

La escuela tradicional o educación tradicional concibe el aprendizaje como la capacidad para retener y repetir información.

Esta es una concepción mecánica y memorística del aprendizaje derivada del conductismo y fundada en la fórmula estímulo -respuesta, donde el maestro propone o enseña el tema o conocimiento (contenido) y el alumno sólo lo repite irreflexivamente.

Por lo tanto, la evaluación acorde con este concepto se ha concebido y practicado como "una actividad terminal del proceso enseñanza -aprendizaje; se le ha adjudicado una posición estática o intrascendente en el proceso didáctico; se le ha conferido una función mecánica, consistente en aplicar exámenes y asignar calificaciones al final de los cursos".⁴

Se concibe a la evaluación como un resultado, es decir, como la estimación o medición final de la cantidad de conocimientos memorizados por el niño, sin ninguna otra utilidad que la de asignar calificaciones.

Por lo mismo, una evaluación que sólo considera los resultados o productos del proceso enseñanza -aprendizaje, es una evaluación que se desliga por completo del proceso de aprendizaje debido a que es una actividad ajena y posterior al mismo.

Se considera una actividad posterior al proceso de aprendizaje porque sólo se centra en los resultados de éste, en la cuantificación de los conocimientos adquiridos o conductas observables del educando. Esto quiere decir que concentra su atención en los contenidos para determinar el aprendizaje o memorización de éstos, evalúa únicamente al niño.

⁴ Ibídem.,p. 192.

La evaluación considerada como tradicional fue una exigencia institucional antes de que se pusiera en marcha el programa para la Modernización Educativa 1989-94. Era una actividad que permitía demasiada autoridad al maestro como único dueño del saber, que conocía tanto los contenidos como la forma de adquirirlos y el único que podía determinar y decidir qué evaluar, cuándo evaluar y cómo evaluar.

Este tipo de evaluación no daba lugar a que el alumno empleara los complejos procesos del pensamiento y sólo le exigía el uso de la memoria; es decir, no le permitía el uso del razonamiento, se concentraba en verificar la cantidad de conocimientos que había memorizado o aprendido el alumno, se preocupaba por el aspecto cuantitativo, que consistía en una constante comparación entre los resultados del aprendizaje del niño y los objetivos o propósitos señalados en el plan y programas de estudio. Para la calificación de los alumnos y hasta su promoción se hacía uso de esta comparación que se derivaba generalmente de las llamadas pruebas objetivas de respuesta cerrada y única.

Estas pruebas se aplicaban preferentemente cada fin de mes o al finalizar el año escolar; es decir, la evaluación se realizaba periódicamente. Eran unas pruebas escritas de carácter memorístico, rígido y repetitivo que se daban bajo distintas modalidades como son: opción múltiple, canevá, falso-verdadero, correlación o correspondencia, ordenamiento de secuencias, hechos o acciones, etc

1.3 CAUSAS DE LA INCONGRUENCIA ENTRE LA EVALUACION EN LA PRÁCTICA ESCOLAR y LA EVALUACION DE LA NUEVA PROPUESTA PEDAGOGICA.

Suponer que los maestros no están haciendo lo que debieran hacer en su quehacer docente con respecto a la forma y momento de realizar la evaluación que la nueva propuesta pedagógica sugiere, nos permite señalar algunas de las posibles causas de las incongruencias de la práctica escolar.

Una de esas causas es que el maestro no ha logrado sistematizar el empleo deliberado y consciente de un proceso de evaluación con sentido crítico y constructivo al proceso de enseñanza -aprendizaje.

Una más, es aquella en la que el maestro reacio al cambio prefiere seguir aferrado a la práctica evaluatoria tradicional consistente en la aplicación de exámenes o pruebas objetivas al final de un curso.

Otra es que el maestro no ha logrado entender y mucho menos aceptar ala evaluación como un proceso, como un mecanismo que permite retroalimentar todo su quehacer docente, el proceso enseñanza -aprendizaje.

Y otra más es que la evaluación como proceso implica para él ciertas dificultades teórico -metodológicas difíciles de superar.

Así también podrían considerarse el no querer modificar esquemas de trabajo, tener desconfianza de los resultados, etc.

Se puede constatar que la evaluación llevada a cabo de manera instrumental y mecánica sigue siendo entre los maestros una práctica tan arraigada como vieja y tan inútil como frecuente, dicho esto en el único sentido de no cuestionar para nada el proceso didáctico.

Se puede comprobar que se evalúa sólo al alumno y no al proceso enseñanza - aprendizaje, que se consideran más los resultados que la forma en que se llega a ellos, que se toman mas en cuenta los errores y las deficiencias que los aciertos, que se da mayor importancia ala cantidad de lo aprendido que a la calidad de éste, que sólo evalúa el maestro y se descuida la autoevaluación y la evaluación grupal, que se estudia más para resolver exámenes que para saber y dar uso a los conocimientos en la vida, que se evalúa mediante pruebas de carácter memorístico cuando se sabe que el aprendizaje es más un proceso de comprensión que de memorizar por el simple hecho de memorizar.

El análisis crítico y constructivo de estas causas nos permite vislumbrar que el maestro no ha logrado conceptualizar o representar en su pensamiento al proceso de enseñanza -aprendizaje en el aula, lo que aunado a los bajos rendimientos escolares de muchos niños que cursan la educación primaria, genera algunas interrogantes que en el marco de este planteamiento general permite concretar el siguiente problema.

¿Qué significado tiene para el aprendizaje que el maestro practique una evaluación que se sustenta en un marco teórico distinto al de la evaluación propuesta en los nuevos programas de estudio?

¿Es la evaluación un recurso necesario en el proceso enseñanza aprendizaje?

CAPITULO II

LA EVALUACION EN EL PROCESO ENSEÑANZA -APRENDIZAJE.

La evaluación es un proceso o recurso que forma parte del propio proceso de enseñanza -aprendizaje. Se debe realizar en forma paralela al desarrollo de este último proceso.

La evaluación no se debe limitar a la recolección de datos sobre el aprendizaje de los alumnos, el manejo de la metodología y las estrategias didácticas por parte de docente, la consideración de los medios y recursos con que se cuenta o la forma en que interactúan los alumnos del grupo y éstos y el maestro sino que debe comprender la interpretación de esta información ala luz de la teoría educativa explícita e implícita en el plan y programas de estudio, a fin de adoptar las decisiones que al cristalizar en verdaderas realizaciones conlleven al perfeccionamiento o mejoramiento de una situación educativa.

Una evaluación considerada y practicada de esta manera deberá formar un maestro que se construye a partir de su propia experiencia; que se vive cuando los alumnos interactúan con los contenidos programáticos, con sus compañeros y el propio maestro. Una evaluación así no será el producto o resultado final de la tarea educativa sino la investigación crítica de la práctica docente.

Este capítulo, la evaluación en el proceso enseñanza -aprendizaje, consta de cinco partes, en la primera, el conductismo, fundamento de la evaluación como resultado o producto, se describe y analiza esta teoría que determina a la evaluación como un producto o resultado final y ajeno al proceso de aprendizaje, en la segunda, el constructivismo, fundamento de la evaluación como proceso, se describe y analiza la teoría constructivista como origen y fundamento o sustento de la evaluación como proceso, en la tercera,

el desconocimiento de la fundamentación teórica del aprendizaje y de la evaluación, se hace una reflexión sobre la necesidad de conocer la fundamentación teórica que debe determinar y orientar la práctica escolar y/o su posible adopción si se opta por el cambio, en la cuarta, alcances y limitaciones, se determinan estas dos cuestiones con respecto a cada una de las conceptualizaciones que de la evaluación tienen las corrientes conductista y constructivista, en la quinta, implicaciones para la práctica, se enuncia la tesis que se sostiene para pasar posteriormente a la exposición de las conclusiones.

2.1 EL CONDUCTISMO, FUNDAMENTO DE LA EVALUACIÓN COMO RESULTADO O PRODUCTO.

La concepción de calidad de la educación se deriva o da en función de la teoría del aprendizaje en que se sustenta y fundamenta el proceso de enseñanza -aprendizaje y la práctica misma del docente.

Así, el modelo de alumno-hombre que se pretende formar mediante la enseñanza formal o escolar estará determinado por esta misma teoría y el aprendizaje y la evaluación de éste deberá corresponder a la concepción que dicha teoría tenga sobre ellos.

En este orden de ideas, una educación o enseñanza fundada en el conductismo o teoría del condicionamiento de estímulo y respuesta tiene por objeto o propósito el valorar el aprendizaje por sus resultados inmediatos. Este es el caso de la educación tradicional; mismo que remite a conocer más a fondo los principios en que se funda la teoría conductista del aprendizaje.

El conductismo es la teoría del aprendizaje que supone que el hombre es un ser neutro y pasivo; neutro en el sentido de que en su origen no tiene tendencia moral alguna, es decir, no tiene ni idea de lo que es la bondad ni la maldad y pasivo en el sentido de que las manifestaciones que lo caracterizan no son otra cosa que el producto de la influencia del medio ambiente en que se desenvuelve.

Para los conductistas el aprendizaje es un cambio que se da en la conducta del individuo en virtud de los estímulos que recibe de su medio ambiente físico y/o social. De tal manera que el estímulo será la causa, y la respuesta el efecto; donde esta última es una manifestación del aprendizaje si es correcta.

Así, "para los conductistas o teóricos del condicionamiento de estímulo y respuesta, el aprendizaje es un cambio mas o menos permanente de la conducta, que se produce como resultado de la práctica".⁵

Este cambio se manifiesta como la impresión de un nuevo patrón de conducta en el niño como resultado de la acción o enseñanza del maestro, donde el primero es un ser flexible y pasivo que sólo escucha al segundo cuando éste expone o explica algún tema o contenido programático en el salón de clases.

Esta concepción del aprendizaje deja muy clara la idea de que el maestro puede y debe transferir el conocimiento al niño sin necesidad de reflexión por parte de éste y sin importar si esta transferencia se logra por medio de una repetición constante y aburrida.

Una concepción reduccionista del aprendizaje como la conductista que sólo se interesa por los resultados respuestas- es la que, a su vez, permite concebir a la evaluación como producto o resultado.

La evaluación considerada como producto o resultado es aquella que sólo se concreta a comparar más o menos con regularidad los resultados del aprendizaje de los niños con los objetivos o propósitos previamente determinados en los programas de estudio.

La evaluación como resultado está íntimamente relacionada con la idea conductista de que el aprendizaje es sólo una modificación de la conducta como resultado de la experiencia. Por lo mismo, éste, el aprendizaje, es observable y se puede medir.

⁵ MORRIS L. Bigge. Teorías del aprendizaje para maestros. Tr. Agustín Contin. Ed. Trillas, México, 1995, p.115.

Esta idea de que el aprendizaje se puede observar y medir obedece a la suposición de que las pruebas objetivas permiten reflejar con bastante claridad las conductas formuladas y explícitas en los objetivos de aprendizaje presentes en los programas escolares. Conductas que por estar determinadas con claridad, univocidad y precisión en los citados objetivos de aprendizaje se cree se reflejan fielmente cuando al alumno se le pregunta-estimula mas o menos de manera parecida de decir, de forma clara, única y precisa para que dé una respuesta determinada; asunto este que se presta a que se manifieste un aprendizaje mecánico y memorístico, un aprendizaje que sólo sirve para contestar exámenes, aprobar cursos, etc. ; pero que no prepara para la vida futura donde se tiene que ser crítico, reflexivo, propositivo, etc.

En este tipo de evaluación la memoria es el único recurso mental que el niño pone en juego. Se puede constatar que, cuando se evalúa el aprendizaje como resultado o más bien cuando se le considera como resultado lo único, que se puede observar y medir con más o menos precisión es la capacidad memorística del niño.

En este sentido, la evaluación, al dirigir toda su atención al mejoramiento de los tipos de pruebas y al tratamiento estadístico de la información que éstas reportan, se olvida del propio proceso de enseñanza -aprendizaje y se concreta en una evaluación o más bien medición de los logros memorísticos del niño ala vez que pierde su objetividad didáctica.

Esta evaluación no permite al niño disponer espacios para expresarse con libertad; pues cuando contesta los exámenes sólo repite lo que aprendió de memoria para ese día, aunque al siguiente no recuerde nada de esto. Sus respuestas se deberán encadenar de manera fija y única al estímulo-pregunta que el maestro considere necesario presentar.

Esta es una evaluación que sólo considera los resultados obtenidos, es decir, los logros alcanzados por el niño para determinar su acreditación o certificación de sus conocimientos con respecto aun curso.

2.2 EL CONSTRUCTIVISMO, FUNDAMENTO DE LA EVALUACION COMO PROCESO.

La teoría constructivista del aprendizaje o constructivismo se fundamenta en los principios de la psicología genética o del desarrollo de J. Piaget.

La teoría constructivista, tesis fundamental de la teoría piagetiana, sostiene que todo acto intelectual se construye progresivamente a partir de estructuras cognoscitivas anteriores y más primitivas del sujeto cognoscente, que el conocimiento se genera o construye mediante la actividad del sujeto sobre los objetos en un proceso continuo de asimilación y acomodación.

En este caso entendida la asimilación como el proceso mediante el cual el sujeto cognoscente (en este caso el alumno) o mas bien su mente se apropia (asimila) de los objetos de la experiencia y la acomodación como el proceso mediante el cual el sujeto adapta (acomoda) la mente a las nuevas experiencias; resultando de la síntesis de ambos procesos un estado de equilibrio y de adaptación mental.

La síntesis o amalgama de los procesos de asimilación y acomodación no es otra cosa que el desarrollo de la inteligencia, que en este trabajo se considera como aprendizaje.

Siendo primordial la actividad del sujeto en esta concepción constructivista, el maestro, apelando a su creatividad ya las estructuras cognoscitivas anteriores del estudiante, deberá diseñar y presentar a éste, situaciones de aprendizaje que le permitan la asimilación y acomodación de nuevos significados del objeto de aprendizaje y nuevas operaciones asociadas a él.

Por lo tanto, a su vez, deberá abandonar la concepción formalista de enseñanza - donde el maestro explica y el alumno escucha y memoriza-, pues aprendizaje y desarrollo son parte de una misma unidad; se aprende haciendo, construyendo, manipulando, cuestionando, proponiendo, concensando, analizando, criticando, reflexionando, investigando, etc.

La teoría constructivista conlleva hacer del niño un sujeto autodidacta que sea analítico, crítico, reflexivo, tolerante, responsable y apto para la vida.

Por lo mismo, se puede decir que centra su interés en el niño y su libertad para aprender, sostiene que el conocimiento no se transfiere. Asimismo, rechaza el formalismo (enseñanza tradicional) en el proceso enseñanza aprendizaje y propicia la creatividad del maestro como facilitador del aprendizaje.

Como ya se dijo líneas arriba, el concepto de evaluación se deriva de la conceptualización que del aprendizaje se tenga.

La ubicación del concepto de aprendizaje en el marco de la teoría constructivista conlleva el comprender y aceptar a la evaluación como un proceso, cuyo objeto de estudio es el propio aprendizaje.

Un proceso de carácter formativo en el sentido de que, al ser un elemento mas o más bien parte del proceso de enseñanza -aprendizaje, investiga el propio aprendizaje y la práctica docente.

En este orden de ideas, la evaluación permitirá al maestro construir su realidad a partir de su propia experiencia, que vive en el momento que sus alumnos construyen el conocimiento en el aula.

En este contexto la evaluación será un elemento retroalimentador del aprendizaje del niño y de la práctica del docente.

La evaluación es la tarea más importante y trascendental del quehacer del maestro y como dice Morán Oviedo "constituye un proceso amplio, complejo y profundo, que abarca todo el acontecer de un grupo: sus problemas, miedos, evasiones, ansiedades, satisfacciones, heterogeneidades, etc."⁶

En esta cita Morán Oviedo hace referencia a que la evaluación es el proceso de mayor valía y trascendencia para el maestro, porque, además de abarcar entre otros aspectos del proceso de enseñanza -aprendizaje como son los propósitos y contenidos programáticos, la metodología y estrategias didácticas, los materiales de apoyo y acceso a los mismos, la organización del grupo, la forma de trabajar del maestro, etc., también comprende las interrelaciones personales o relaciones humanas de todos los integrantes del grupo, incluyendo al maestro; lo cual la hace mas compleja, subjetiva y difícil de realizar, pues se desliza hacia el campo de la psicología.

2.3 EL DESCONOCIMIENTO DE LA FUNDAMENTACION TEORICA DEL APRENDIZAJE y DE LA EVALUACION.

La formación profesional del maestro y la misma práctica docente tradicional, no permiten la exigencia institucional de aceptar la nueva propuesta pedagógica para la conducción del proceso enseñanza aprendizaje entendida esta aceptación en el sentido de llevarla a la práctica en el quehacer diario en las aulas.

⁶ PORFIRIO, Morán, Oviedo. "Propuesta de evaluación y acreditación del proceso de enseñanza-aprendizaje en la perspectiva de la didáctica crítica" .El campo de lo social y la educación indígena III (antología 28. Parte). UPN, México, 1994, p.202.

Esto quiere decir que las concepciones de aprendizaje y evaluación derivados de los principios de la teoría constructivista y manejados en los materiales de apoyo proporcionados al maestro para poner al día sus conocimientos y para mejorar la calidad de su ejercicio profesional, no han dado los frutos que se esperaba porque no han puesto en práctica, porque no se trata de cumplir una simple indicación que sólo se supone que ha dado buenos resultados sino porque se deben comprender estos conceptos y su utilidad, no por el simple hecho de tener uso de razón sino porque se debe entender que el maestro en su papel de agente de cambio, primero debe estar convencido de la necesidad de su propio cambio si este se justifica a la luz de la ciencia.

El maestro necesita aceptar y confiar en la validez de los principios de la teoría constructivista para orientar y fundamentar su trabajo como docente.

Esto, visto desde la perspectiva del maestro, no es nada fácil porque implica modificar los propios esquemas cognoscitivos del maestro, cambiar sus nociones y conceptos que siempre ha manejado y reorientar su práctica docente; lo que traducido a otras palabras quiere decir que reconozca que estaba equivocado en sus estrategias y métodos de trabajo y que debe cambiar.

El maestro necesita el valor para aceptar que hay algo que debe cambiar, la seguridad para conservar lo que se puede aún aprovechar y la sabiduría para conjugar ambas cosas en un todo que le sea de utilidad.

Debe conocer las funciones del docente que el boletín 9-10 del Cete de Veracruz sugiere ya continuación se parafrasean:

"Se deben planear los contenidos que se tratarán en la clase a fin de favorecer la adquisición de conocimientos y el desarrollo de habilidades, un conocimiento amplio y profundo de la materia o asignatura objeto de estudio y del desarrollo psicológico del niño, a la vez que tener la capacidad para identificar las etapas o estadios de este último mediante la constante observación y llevar un registro de lo observado, procurando ser lo más objetivo posible. Además, el maestro debe conocer ampliamente la teoría en que se funda su práctica docente y saber conseguir y utilizar los materiales de su entorno que le permitan crear las situaciones didácticas donde aprovechando la experiencia de los alumnos se den aprendizajes significativos"⁷

El maestro debe ser guía y planeador, es decir, facilitador del aprendizaje formal del niño y, por lo mismo, debe dejar de lado el método de enseñanza expositivo y dar mayor oportunidad al propio niño para construir su conocimiento. Asimismo, debe tener un control discreto de las situaciones educativas con el fin de que éstas se aprovechen en futuros aprendizajes. Así también debe evaluar el desarrollo de habilidades para cumplir con los propósitos del programa y considerar la autoevaluación y la evaluación del grupo para integrar el expediente de cada alumno con fines de acreditación.

2.4 ALCANCES y LIMITACIONES.

La exposición sucinta de las teorías conductista y constructivista del aprendizaje que, líneas arriba y separadamente, definen y sustentan los conceptos de aprendizaje y evaluación son dos teorías que resultan ser, respectivamente, derivadas o representantes si no que imágenes directas de otras dos teorías, la funcionalista y la marxista.

Esto nos hace suponer de entrada que estas últimas son dos teorías completamente diferentes y en verdad lo son.

⁷ SEP, op. cit. p. 6.

El funcionalismo, desde la perspectiva educativa, pretende adoptar los individuos a la sociedad en que viven, es decir, propone que se capacite a los miembros de un grupo para que logren sacar provecho de lo que otros ya saben, que conlleva la idea de que no es necesario pensar porque no se necesitan cambios, que se reproduzcan las relaciones sociales establecidas para que las clases sociales se mantengan quietas y sigan dominando los menos y obedeciendo los más. Todo tranquilo, tranquilo.

El marxismo, desde la misma perspectiva, pretende lo contrario, que los individuos por medio de la educación logren adquirir conciencia de su realidad histórica, misma que les llevará a iniciar y conseguir su liberación, es decir, el cambio, donde no haya clases dominantes ni dominadas, en otras palabras que no haya sólo algunos ricos y muchos pobres o muy pobres sino todos mas o menos bien, ni explotador ni explotados.

Esta breve introducción, que tal parece se justifica, permite que comprendamos mejor, según opinión personal de la autora, el manejo por contraste o contrapunto de los conceptos de evaluación como producto y como proceso, según la teoría conductista y constructivista que, respectivamente, las sustentan, a la vez que se delimitan los alcances y limitaciones respectivos, tema de este apartado.

En este orden de ideas, se irán exponiendo los alcances y limitaciones en la misma forma en que se describieron líneas arriba las dos teorías y los conceptos de evaluación que éstas determinan; es decir, primero se expondrá lo referente al conductismo y concepto de evaluación como resultado o producto y después lo referente al constructivismo y concepto de evaluación como proceso. En algunos casos se emplearán términos o ideas afines que indiquen este mismo orden, siempre el mismo.

El conductismo es una teoría que se sustenta en principios derivados de experimentos con animales y que después se extrapolaron al género humano. Asunto este que no parece ser objetivo, científico, lógico, sustentable; por mucho que se tenga fe en ello la realidad es otra yeso sí, en ocasiones, hay coincidencia, solo coincidencias.

Contrariamente, el constructivismo es una teoría que se fundamenta en principios derivados de la observación directa de grupos humanos en su propio ambiente; cuestión esta que parece más apegada y apropiada a la práctica científica, por ser más real, objetiva y lógica.

Sin embargo, ambas teorías, aunque opuestas, coinciden en que generalizan concepciones extraídas de experimentos u observaciones del comportamiento de un solo individuo o de grupos verdaderamente pequeños que, por lo mismo, no tienen la mínima semejanza a un grupo escolar.

Por otra parte, el conductismo como sustento de la práctica escolar y acorde con la teoría funcionalista, fomenta el conformismo en las aulas, tanto del alumno como del maestro. El maestro, por un lado, es el dueño único del único poder que se le ha conferido ¿conformismo? y se comporta como toda una autoridad tanto moral como intelectual. Es el único dueño del saber y de la verdad y, por lo mismo, sólo él puede hablar, decir que hacer o no hacer, etc. Esto es lo que le obliga a emplear la técnica expositiva como única metodología de enseñanza, solo así logra el monopolio de la palabra.

Mientras que el constructivismo, de orientación teórica marxista, aboga porque se acabe el conformismo en las aulas, que termine el dominio total por parte del maestro, que se permita que el alumno también hable y tenga, si no la autoridad moral e intelectual, sí el poder y derecho de expresar su opinión sobre algún asunto o cuestión que le interese. Está contra la sumisión del alumno al poder del maestro y confiere al niño el derecho inalienable y personal de analizar, pensar, reflexionar, criticar, debatir, disentir, proponer y, hasta, contradecir al maestro, etc.

Sin embargo, ambas teorías, nuevamente coinciden en el cultivo de las facultades mentales del individuo, aunque difieren en la facultad específica; la primera, el conductismo, cultiva la memoria y la segunda, el constructivismo, cultiva el empleo del razonamiento, aunque no descarta, como es lógico, el empleo de la memoria.

Todo esto nos orilla a llevar este análisis a nuestro tema específico: la evaluación. La evaluación como ya se dijo puede considerarse como un producto o resultado y como un proceso, según se enmarque en su respectiva teoría conductista o constructivista.

La evaluación considerada como producto o resultado es totalmente diferente a la evaluación como proceso. La primera considera o concibe al niño como un objeto, recipiente o sistema de almacenamiento y emisión de datos o información, al cual solo se le debe estimular-preguntar para que responda emitiendo o sacando lo que tiene guardado dentro. La segunda lo considera un sujeto, un ser viviente, que elabora o construye el conocimiento al interactuar con sus semejantes, considera que tiene intereses y necesidades.

Así, la primera, al solo preocuparse por el que y el cuanto se aprendió, únicamente se interesa por la cantidad de información o de conocimientos memorizados; esto la hace posterior y ajena al proceso de aprendizaje. La segunda, en contraste, se preocupa más por el como y el cuando se aprende, es decir, considera al aprendizaje durante todo su proceso de construcción. Lo considera desde la planeación, durante su construcción o adquisición, hasta llegar a la evaluación e interpretación de resultados e iniciar nuevamente el ciclo o proceso constructivo.

La primera considera solo los resultados del aprendizaje del niño y la segunda como aprende el niño, como realiza el maestro su quehacer docente o trabajo en las aulas y cuales son las mejores estrategias didácticas.

La evaluación de orientación conductista centra su atención en el cotejo, corrección e interpretación de resultados de aprendizajes que ni siquiera sabe como se adquirieron y, a veces, ni cuando. Se basa en la idea del reforzamiento de las repuestas correctas a fin de que se repitan y/o perduren aprendizajes anteriores.

La evaluación de orientación constructivista propone el conocimiento del como se da el proceso de aprender y se fundamenta en el empleo de la comprensión dada por reflexión y el hecho de pensar y razonar de manera lógica y constructiva, una evaluación fundada en los hechos no en supuestos como la primera.

La evaluación considerada como producto o tradicional centra su principal preocupación en la mejora de los instrumentos de recolección de datos pruebas objetivas-. Utiliza el manejo estadístico de los resultados con el fin de objetivizar y dar apariencia de cientificidad aun hecho que partió solo de unos resultados que se obtuvieron fuera de contexto. Busca verificar, mediante unas supuestas pruebas objetivas, si los conocimientos de los alumnos se corresponden con los objetivos propuestos en el plan y programas de estudio. Esta visión comparativa le da un carácter de medición, de cuantificación.

Por su parte, la evaluación considerada como proceso procura un proceso evaluativo de carácter constructivo y basado en la investigación crítica del quehacer del docente del modo de aprender del alumno, de la forma de planear, poner en práctica, evaluar, interpretar y corregir las estrategias didácticas empleadas, la manera de interactuar el alumno con el contenido programático, sus compañeros y el maestro, etc. Se origina y fundamenta tanto en hechos reales como en la teoría. Esta visión total y crítica de la evaluación con respecto a la práctica pedagógica le confiere o da un carácter de investigación científica.

La evaluación como resultado otorga gran importancia ala receptividad pasiva del alumno. La evaluación como proceso se la otorga ala acción infantil, entendida ésta en el sentido físico de manipuleo e interacción del niño con el objeto de conocimiento - contenido- y mental en el sentido de pensar y reflexionar sobre el propio objeto de conocimiento.

Ambas evaluaciones persiguen finalmente el mismo objetivo o propósito: el conocimiento y control del proceso de aprendizaje. Solo que parten de puntos diferentes porque tienen un enfoque diferente. La una se inicia después de concluido el proceso de aprendizaje y la otra desde antes del inicio mismo de éste, desde la planeación.

La primera utiliza sólo un instrumento de recolección de datos para juzgar y decidir: las pruebas objetivas. La segunda se vale de la observación constante del niño, del maestro y de la metodología y las estrategias didácticas que se emplean, etc. Con respecto al niño considera aspectos como: que conocimientos previos tiene, cuales son sus intereses y necesidades, como interactúa con los contenidos, sus compañeros y el maestro, que errores y aciertos de aprendizaje comete, como progresa y considera sus aciertos y errores, con que recursos cuenta, que relación tiene con sus padres y que papel juegan en su aprendizaje, etc.

En lo que toca al maestro considera su preparación docente y sus deseos de superación, si planea su trabajo y considera la evaluación desde la planeación, si evalúa a su debido tiempo, es decir, sobre el desarrollo del proceso de aprendizaje, si registra sus observaciones y las considera para situaciones posteriores, si favorece y guía el proceso de aprendizaje sin recurrir a la técnica expositiva, si lee sus materiales de apoyo y considera sus contenidos para mejorar su quehacer de maestro, si sólo completa sus observaciones con las pruebas objetivas, si diseña y emplea estrategias didácticas novedosas, si se interesa por los niños y su progreso, si se relaciona con los padres, etc.

En cuanto a la metodología y estrategias didácticas considera si corresponden a los enfoques del programa y otros materiales de apoyo al maestro, a la propia teoría constructivista, al desarrollo infantil, a los intereses y necesidades de los niños, si son novedosas y atractivas, si se considera el carácter global de la ciencia, etc.

La evaluación como producto, al ser posterior a la realización del aprendizaje, no deja posibilidad de que se corrijan las fallas del proceso enseñanza -aprendizaje sobre la marcha, ni de que se detecten los obstáculos u omisiones que entorpecen u oscurecen el libre curso del mismo.

La evaluación como proceso es todo lo contrario, se da en y durante el proceso de enseñanza -aprendizaje como parte que es de él, es permanente y permite la autoevaluación. Es más completa y abarca todos los aspectos importantes de éste, los de fondo y los de forma; es decir, comprende tanto los aprendizajes logrados por el niño como el propio proceso seguido para adquirirlo u obtenerlo.

2.5 IMPLICACIONES PARA LA PRÁCTICA

La evaluación como parte del proceso enseñanza -aprendizaje tiene dos objetivos muy claros, uno analizar y verificar si la afectividad de la metodología de trabajo permite que se vayan cumpliendo los propósitos de aprendizaje propuestos en la planeación. Esto para que, en caso de que se detecten fallas, omisiones u obstáculos, se analice este y, al mismo tiempo, se realicen las modificaciones pertinentes. Y otro, el de lograr que los alumnos reflexionen sobre su propio proceso de aprendizaje, a fin de que, en forma responsable, se hagan cargo de su propio progreso, es decir, se comprometan para lograr el éxito.

El carácter único del proceso de aprendizaje de cada alumno imposibilita el evaluarlo mediante el empleo de un solo instrumento de aplicación general, en virtud de que cada niño utiliza estrategias de aprendizaje personales y específicas, tiene un cierto nivel de motivación, es decir, de intereses y necesidades y un acervo cultural previo único.

El conocimiento de las limitaciones y cualidades específicas de cada uno de los dos tipos de evaluaciones analizadas permite enunciar y sostener nuestra tesis de que la evaluación como proceso es un recurso esencial y necesario del proceso enseñanza - aprendizaje. Otra tesis mas es que la evaluación como proceso tiene un especial significado para el aprendizaje infantil y para los maestros que son guía y facilitadores de éste. La mejora del servicio educativo depende de la consideración que por la evaluación se tenga. Es innegable que hay mucho que hacer con respecto a ella para su uso cotidiano en las aulas, pero todos podemos irla conociendo mejor, éste es nuestro intento en este trabajo.

CONCLUSIONES

La actual práctica educativa no se corresponde con el sustento teórico constructivista que propone el nuevo plan y programa de estudio.

El maestro de hoy en día no logra internalizar los principios de la teoría constructivista del aprendizaje.

El maestro no se preocupa por conocer en forma directa y profunda las causas del bajo rendimiento escolar de los niños a su cargo, a pesar de observar y saber que éstos son normales en cualquier otra situación vivencial.

El maestro no quiere adoptar una actitud crítica de su práctica escolar y poner en la balanza sus viejos esquemas tradicionalistas de enseñanza, esto atentaría contra su seguridad moral e intelectual.

El maestro debe ajustar su práctica escolar al uso de la metodología y las estrategias didácticas que los nuevos programas de estudio proponen, estos están estructurados del tal forma que corresponden al desarrollo infantil.

La evaluación debe permitir que el maestro verifique si tiene efectividad su metodología y estrategias didácticas empleadas y que el niño reflexione sobre su propio proceso de aprendizaje, a fin de que ambos se propongan alcanzar el éxito conjuntamente.

La evaluación como proceso es parte esencial del proceso enseñanzaaprendizaje y como tal se constituye en un método científico de investigación de la tarea pedagógica que puede rendir excelentes resultados, sólo es necesario llevarla a la práctica.

La evaluación como proceso es recomendable porque abarca todos los aspectos relacionados con el aprendizaje infantil, los de fondo y los de forma, esta evaluación es más real y objetiva que la evaluación como producto, ya que concibe al niño como sujeto de aprendizaje y se funda en hechos no en supuestos.

La evaluación como proceso tiene carácter constructivo porque basándose en la investigación crítica del quehacer docente, el modo de interactuar y aprender del niño, el conocimiento del desarrollo infantil y el acervo cultural del propio niño reelabora las estrategias didácticas futuras.

La evaluación como resultado podría ser sólo complementaria de la evaluación como proceso.

La práctica evaluativa será más objetiva y fructífera si se apoya en las vivencias diarias del salón de clases desde una perspectiva constructivista.

Si se lograra que el maestro recreara en las aulas los conocimientos y las experiencias aquí expuestas, se cumpliría, al menos uno de los objetivos principales de este ensayo: Impulsar el empleo de la evaluación como proceso para bien del niño y de la educación.

BIBLIOGRAFÍA

- 1.- BIGGE, Morris L. **Teorías de aprendizaje para maestros**. 2a. ed. Tr.de Agustín Contin. Ed. Trillas, México, 1975, 414 pp.
- 2.- BLOCK, David. "Los números y su representación". **Propuestas para divertirse y trabajar en el aula**. 2a. ed. S.E.P., México, 1992, 70 pp.
- 3.- COLL S., César. "Acción, interacción y construcción del conocimiento en situaciones educativas". **El campo de lo social y la educación indígena III** (antología).UPN, México, 1994, 426 pp.
- 4.- DEVRIES, Retha. "La integración educacional de la teoría de Piaget". **Teorías de aprendizaje** (antología) UPN, México, 1987, 450 pp.
- 5.- DIAZ, Barriga, Ángel. "Problemas y retos del campo de la evaluación". **Programa de formación docente**. Módulo evaluación (antología) SEP SEIT, México, s.f., 213 pp.
- 6.- FUENTE Labrada, Irma et. "Juega y aprende matemáticas". **Propuestas para divertirse y trabajar en el aula**. 2a. De. SEP , México, 1992, 93 pp.
- 7.- LOPEZ, Calva, Martín. **Pensamiento crítico y creatividad en el aula**. 2a.de. De. Trillas, México, 1998, 77 pp.
- 8.- MORAN, Oviedo, Porfirio. "Instrumentación didáctica". **El campo de lo social y la educación indígena III** (antología) UPN, México, 1994, 226 pp.

9.- Morán Oviedo, Porfirio. "Propuestas de evaluación y acreditación del proceso de enseñanza-aprendizaje en la perspectiva de la didáctica crítica". **El campo de lo social y la educación indígena III** (antología), UPN, México, 1994, 248 pp.

10.- PIAGET, Jean. **El lenguaje y el pensamiento en el niño. Estudio sobre la lógica del niño (1)**. 7°.ed. Tr .de Mercedes Riani. Ed. Guadalupe, Argentina, 1976, 214 pp.

11.- PIAGET, Jean. **La formación del símbolo en el niño**. Tr. de José Gutiérrez. Ed. Fondo de cultura económica, México, 1961 ,401 pp.

12.- PIAGET, Jean. **Psicología y pedagogía**. Tr. De Francisco J. Fernández Buey. De. Artemisa, México, 1996, 207 pp.

13.- PRIESTLEY, Maureen. **Técnicas y estrategias del pensamiento crítico**. Ed. Trillas, México, 1996. 22 pp.

14.- SEP. **Estrategias de la evaluación en el aula**. Educación primaria. Boletín del Cete de Veracruz, n. 9-10, julio diciembre, México, 1994, 31 pp.

15.- SEP. **Plan y programas de estudio 1993**.Educación básica primaria. México, 1998, 164 pp.

16.- ZARZAR, Charur, Carlos. **Habilidades básicas para la docencia en la escuela secundaria**. De. Paria, México, 1994, 127 pp.