

Martes 24 Oct. 10:00 hrs.

Eloi - suplente

**"EL PROCESO DE EVALUACION DE LOS CONTENIDOS DE
APRENDIZAJE EN LA EDUCACION PRIMARIA DESDE EL
ENFOQUE DE LA EVALUACION AMPLIADA"**

PP0981



Tesina presentada para obtener
el título de Licenciada en
Educación Primaria

IMELDA MACIAS SALAZAR

Aguascalientes, Ags., 1995

DICTAMEN DEL TRABAJO PARA TITULACION

Aguascalientes, Ags., 17 de octubre de 1995.

C. PROFR.(A) IMELDA MACIAS SALAZAR
Presente.

En mi calidad de Presidente de la Comisión de Titulación de esta Unidad y como resultado del análisis realizado a su trabajo, intitulado:

El proceso de evaluación de los contenidos de aprendizaje en la educación primaria desde el enfoque de la evaluación ampliada

Opción Tesina a propuesta del asesor C. Profr.(a)
María A. Anabel Valencia García

manifiesto a usted que reúne los requisitos académicos establecidos al respecto por la Institución.

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

Atentamente

"EDUCAR PARA TRANSFORMAR"

Mtro. Julio César Ruiz Flores 
PRESIDENTE DE LA COMISION DE TITULACION
DE LA UNIDAD UPN. UNIDAD DE A
AGUASCALIENTES

INDICE

INTRODUCCION	1
I. FORMULACION DEL TEMA	
A- ANTECEDENTES	3
B- DEFINICION DEL TEMA	9
C- JUSTIFICACION	11
D- OBJETIVOS	13
E- MARCO CONTEXTUAL	14
II. MARCO TEORICO CONCEPTUAL	
A- LA TEORIA PSICOGENETICA	
1. Fundamento psicológico de los programas actuales de educación primaria	19
2. Características del niño de educación primaria desde la teoría psicogenética	24
3. Las características del niño de segundo a partir de los planes y programas vigentes y su relación con la teoría psicogenética	26
B- LA PEDAGOGIA OPERATORIA	29
C- LA EVALUACION AMPLIADA	
1. Diferencias entre evaluación, calificación y medición	32
2. Las formas tradicionales de la evaluación	35
3. Concepto de evaluación	38
4. Instrumentos de evaluación	41
5. El manejo de la evaluación en los programas actuales	48

6. La evaluación ampliada: un enfoque alternativo	50
7. Relación entre la teoría psicogenética, la pedagogía operatoria y la evaluación ampliada	54
D-DEFINICION DE TERMINOS	
1. Evaluación de contenidos de aprendizaje	57
2. Evaluación ampliada	57
E- LIMITACIONES	57
CONCLUSIONES	59
BIBLIOGRAFIA	61

INTRODUCCION

En el terreno del quehacer teórico, la producción de nuevas líneas y metodologías de la acción evaluativa ha constituido una firme preocupación para los diversos agentes interesados en el problema. De hecho, la evaluación en la práctica docente se ha manejado tradicionalmente como una actividad a realizar periódicamente por lo general bimestral y al final de año. No obstante, es una actividad cotidiana que los maestros realizan intuitivamente, ya que no deriva de un plan previamente elaborado, lo cual genera que se realice de manera azorosa. La evaluación debe ser una actividad constante, permanente, que permita, además de estimar los avances de los niños, tomar medidas correctivas en caso necesario, así como planificar nuevas situaciones de aprendizaje en el contexto de la educación primaria.

Decidí realizar una investigación de tipo documental con el objeto de crear en mi práctica docente un sentido y conciencia de responsabilidad en la elaboración y selección de criterios y procedimientos de evaluación y a la adopción de decisiones subsiguientes a la misma.

La estructura del presente trabajo se encuentra ordenado de la siguiente manera:

En el primer capítulo, se hace mención a los antecedentes, definición del tema, justificación, objetivos y el marco contextual, en los que se expone de manera sintética; que sé del problema, en qué consiste, qué pretendo lograr y en dónde.

En el segundo capítulo, dentro del marco teórico se hace un breve análisis de la teoría psicogenética estableciéndose una relación con los actuales programas de educación primaria y las características que distinguen al niño de segundo grado. Así mismo, se exponen los principios rectores que caracterizan a la Pedagogía operatoria. También se hace una distinción entre la evaluación, medición y calificación; se describe las formas tradicionales de evaluación, los instrumentos, el manejo de la evaluación de los programas actuales; la evaluación ampliada como un enfoque alternativo y su relación con la teoría psicogenética y la pedagogía operatoria. Por último, se señalan las conclusiones y la bibliografía utilizada en la investigación.

Tengo la firme convicción que con la realización de esta investigación documental se contribuya a propiciar una actitud crítica del maestro frente a su papel como docente en función de la realidad educativa y social y de la valoración y significado que atribuye a su trabajo. Por lo tanto, es imprescindible que la evaluación del aprendizaje se conciba como una acción inherente al fenómeno educativo con una relación directa entre la vivencia misma del acto de aprender y las trascendentes decisiones que la evaluación escolar implica.

I. FORMULACION DEL TEMA

A- ANTECEDENTES

El profesor de educación primaria enfrenta cotidianamente en el desempeño de la tarea educativa una compleja problemática que lo invita a replantear el estilo tradicional que caracteriza a su función docente, problemática que le exige soluciones adecuadas a partir de sólidos conocimientos por la vía de una actualización permanente que le permita manejar de manera eficiente las habilidades didáctico-pedagógicas que lo conlleven a facilitar su relación con los alumnos en el proceso enseñanza-aprendizaje.

En efecto, el nivel de desarrollo actual de la educación básica no se explica únicamente por el problema de la calidad de los docentes, sino por un conjunto de problemáticas que rebasan dicha dimensión. Así, por ejemplo, a nivel macro el proceso educativo de nuestro país enfrenta: la cobertura y acceso de los servicios educativos, que limitan dar el máximo de oportunidades a todos y tener acceso a los niveles superiores de la educación, y en los que se ofrezcan oportunidades de acuerdo al potencial individual, a las experiencias y capacidades de cada alumno; la sistematización de la enseñanza, la cual tiene la creencia de que el aprendizaje puede descomponerse en pequeñas partes que puedan expresarse como objetivos de aprendizaje y que en última instancia determinan las conductas observables. Sin embargo este manejo estricto, sólo propicia la desintegración y el logro de los objetivos generales más complejos del proceso educativo; una

administración centralizada, que reclamen nuevas dinámicas en la organización y administración escolar, que tengan como base la participación corresponsable, de tal manera que la práctica educativa se convierta en una tarea colectiva abierta a su participación, que se retroalimente y modifique con base en su evaluación, y por último la integración de los contenidos curriculares al margen de las necesidades interiores, expectativas de las regiones del estado, por lo que se requiere instrumentar un currículo flexible que permita la atención adecuada a las diferencias individuales de cada persona de acuerdo a sus necesidades, experiencias y problemas que su contexto social le plantea.

Respecto a los problemas a nivel micro del proceso educativo uno que debe ser revisado es el proceso de evaluación escolar de la práctica docente ya que la falta de una explicación teórica de la conceptualización que el maestro tiene de la evaluación escolar, lo llevan generalmente a concebirla como función mecánica, que consiste en aplicar exámenes y asignar calificaciones, la hemos considerado como un instrumento que nos permite llegar a la corroboración, corrección e interpretación de resultados para tomar decisiones de diferente naturaleza llegando incluso a la intimidación de los alumnos. Por consiguiente, es evidente una marcada deficiencia en su concepción y aplicación en los distintos niveles del sistema educativo. No obstante, es innegable el lugar central del maestro en la práctica educativa y por tanto el compromiso de recrearla y modificarla. Así, el carácter de nuestra función docente adquiere una significación especial, como producto de una expresión particular de un conjunto de motivos, intereses, orientaciones y

capacidades.

En este sentido, el contexto actual de mi práctica docente está caracterizada por una gama de situaciones problemáticas que tienen incidencia en el proceso enseñanza-aprendizaje. Particularmente, uno de los problemas comunes que enfrentamos a diario los maestros es, sin lugar a dudas la práctica de la evaluación escolar.

Dado lo anterior podemos decir que la evaluación es una tarea muy compleja, con serias implicaciones sociales, pues es un proceso inherente al de enseñanza-aprendizaje, así mismo, está condicionada por las circunstancias y características tanto históricas, como las que se dan en el actual contexto escolar. Sin embargo, tradicionalmente los maestros hemos separado la evaluación del proceso enseñanza-aprendizaje, nulificándola e identificándola con las calificaciones y exámenes. Así la calificación se convierte en una meta, adquiriendo un significado artificial y deformado, mientras que los exámenes pasan a convertirse en obstáculos que hay que vencer para obtener una calificación aprobatoria, practicando ésta como una actividad terminal, mecánica e intrascendente.

Esta situación nos lleva a reflexionar que el problema no radica en las características didácticas que se adopten, ni en los instrumentos o técnicas para llevarla a cabo, sino en la conceptualización que del aprendizaje tenemos, en términos de resultado más que como proceso, ya que en las escuelas primarias frecuentemente la evaluación se maneja como una acumulación de puntos en donde los ejercicios y actividades de aprendizaje no tienen valor sino en función del puntaje necesario para otorgar la calificación pretendiendo así verificar si el niño "aprendió" lo que el

maestro le "enseñó".

De esta manera se ha venido configurando un estilo tradicional que define nuestra actuación como maestros. Pues aún, se sigue considerando en las prácticas, que el maestro entra en una relación tal con el conocimiento que se siente el poseedor del mismo, creyendo que él es el indicado para concentrarlo y distribuirlo. Así mismo, considera que dentro de sus funciones está la de seleccionar los conocimientos a impartir en clases, distribuirlos en la cantidad como considere necesario y finalmente calificarlos a través de una evaluación que se presenta como indispensable para contestar si el alumno recibió la información vertida por él. No puedo dejar de señalar que esta situación impide los procesos de aprendizaje del alumno, ya que además se fomenta la memorización y la mecanización de las actividades de aprendizaje que el maestro plantea.

También en la práctica, la propuesta de evaluación del aprendizaje, se reduce a la confección, aplicación e interpretación de datos recabados por medio de pruebas "objetivas", las cuales se reducen a medir aprendizajes que en última instancia son memorísticos y que consecuentemente no fomentan el desarrollo de las capacidades críticas y recreativas, la resolución de problemas, el manejo de relaciones abstractas, etc., por tanto, se parcializa tanto el proceso mismo de la evaluación del aprendizaje, como la noción de aprendizaje y la docencia.

Por otro lado, es importante destacar que la evaluación en su acepción más actual se interesa en los procesos más que en los resultados y en las experiencias que ha llevado a éstos (resultados), es

por eso que la evaluación constituye un proceso amplio, complejo y profundo que abarca todo el acontecer de un grupo: sus problemas, miedos, evasiones, ansiedades, satisfacciones, heterogeneidades, etc. (Cfr. Morán, 1993b:110), la realidad contrasta con aspectos relacionados con ciertos aprendizajes planteados en los planes y programas de estudio y que tiene que ver con el problema de los resultados y la eficacia de un ciclo escolar, ya que, por un lado la práctica docente con fines de explicación, comprensión y retroalimentación deberá ser evaluada permanentemente, y por otro lado, antes de que el maestro seleccione la metodología y las técnicas aplicables a cualquier acción evaluativa es necesario cuestionar su objeto de estudio en relación al aprendizaje. Así mismo, es necesario concebir al alumno como una totalidad y entender el aprendizaje como un proceso que parte del reconocimiento de las características individuales del alumno.

Esta situación nos pone al margen de la disyuntiva del ser y el deber ser; obligándonos a replantear la evaluación del aprendizaje y el proceso didáctico, a partir de un marco teórico conceptual y operativo que oriente todas las acciones que tengan que llevarse a cabo, y que, para ello, es imprescindible el conocimiento de los diferentes enfoques alternativos que en materia de evaluación existen.

Ante ello la concepción del aprendizaje basada en la psicología de Jean Piaget, lleva al maestro a adoptar una actitud de respeto intelectual hacia el niño, es decir, respetar su modo de organización cognoscitiva en cada etapa de su desarrollo, respetar su ritmo, sus modos particulares de expresión, así como su deseo de conocer.

Considerando, lo antes expuesto, surge como una alternativa a

los sistemas de enseñanza tradicional, la Pedagogía Operatoria, la cual recoge el contenido científico de la Psicología Genética de Piaget y lo extiende a la práctica pedagógica en sus aspectos intelectuales, de convivencia y sociales, que permitan la construcción y posterior generalización de conocimiento.

En consecuencia, una evaluación científica que proporciona información y que permite fundar sus decisiones y les oriente en sus acciones futuras; encuentra eco en un nuevo enfoque denominado "Evaluación ampliada" por J. Cardinet (1975); la cual es ante todo de carácter práctico, pues tiene como meta procurar la información útil y significativa a las diversas personas responsables del sistema escolar, evitando simplificar la complejidad de las variables que intervienen en una situación dada.

En este mismo sentido, es pertinente precisar que en el actual discurso de la evaluación existe en la mayoría de los casos una gran similitud en los temas abordados y en las respuestas, técnicas que se les da. Así, por ejemplo, Angel Díaz Barriga, considera que el objeto de la evaluación se traduce en una indagación sobre el proceso del aprendizaje de un sujeto o de un grupo, posibilitando de esta manera detectar las características del proceso y buscar una explicación a las mismas, evitando con ello, centrar la atención sólo a algunos resultados del aprendizaje. Desde luego que, esto permitirá que el alumno reflexione sobre su propio aprendizaje, en relación con los demás miembros del grupo (Cfr. Díaz, 1989: 119).

Por su parte, Villaroel pone de manifiesto que dada la acelerada tecnificación de la evaluación, se han centrado los esfuerzos y recursos por el mejoramiento de las técnicas y no hacia el

mejoramiento del proceso enseñanza-aprendizaje, como un todo, en el cual está inmersa la evaluación (Cit. por Díaz, 1989: 132). Dado lo anterior Hilda Taba, señala que la evaluación debe comprender la clarificación de los aprendizajes, mediante el desarrollo y el empleo de diversas maneras de obtener evidencias de los cambios producidos en el estudiante y poder así, constatar el progreso en relación al plan de estudios y la enseñanza (Cit. por Morán, 1993a: 209). Es necesario que, como un antecedente se replantee el problema de la evaluación escolar y no se vea reducido a propuestas básicamente instrumentales.

Por lo tanto, estos puntos de referencia básicos de la práctica de la evaluación escolar, permitirán un esquema de trabajo que responda a las expectativas, necesidades e intereses en el marco del proceso enseñanza-aprendizaje.

B- DEFINICION DEL TEMA

La importancia de significatividad del aprendizaje adquiere una valoración real en la evaluación de los aprendizajes de los alumnos. De hecho, se ha reconocido que la evaluación es necesaria en toda acción educativa; sin embargo, es evidente en el maestro una marcada deficiencia en su concepción y aplicación en las distintas etapas del proceso enseñanza-aprendizaje.

En este contexto, generalmente los maestros definimos una conceptualización de la evaluación, como una necesidad institucional de certificar los conocimientos; con ciertos resultados del aprendizaje y que, están en función de los objetivos terminales o generales de un

ciclo escolar. Sin embargo, dichos resultados tan sólo reflejan una mínima parte del proceso de aprendizaje de una persona. En este sentido, el estilo de comunicación es lateralizada (de dirección única), es decir, el control y la dirección de grupo, es privilegio del maestro.

Se establecen procedimientos recurrentes y se repiten rutinas cuyas construcciones son siempre las mismas; tal relación tiende a marcar límites en el proceso enseñanza-aprendizaje, las directrices de la comunicación en un grupo como un todo; aunado a ello, las exigencias de los programas, la ausencia de tiempo, la falta de claridad en lo que los alumnos quieren comunicar y sobre todo la dificultad en evitar las actitudes críticas y evaluativas.

Así también predomina el lenguaje oral, es decir, la interacción verbal del conocimiento que el maestro ofrece al alumno, limitando a éste la capacidad de pensar y de razonar.

Contrariamente a lo anterior, la importancia tanto para el maestro como el alumno es la integración de éstos en esquemas de participación en donde se tomen acuerdos entre ambas partes y que no sólo favorezca el desarrollo de ambientes adecuados, sino que también la de crear relaciones de confianza, compañerismo y colaboración.

Ante ello, es importante la optimización de los factores que inciden en el proceso de la práctica en la evaluación escolar. Por tanto, el eje central de este trabajo se centra en el siguiente tema:

EL PROCESO DE EVALUACION DE LOS CONTENIDOS DE APRENDIZAJE EN LA EDUCACION PRIMARIA DESDE EL ENFOQUE DE LA EVALUACION AMPLIADA.

C- JUSTIFICACION

La justificación del objeto de estudio, parte de la necesidad implícita de replantear teórica y conceptualmente la práctica de la evaluación escolar, pues tradicionalmente se le ha caracterizado como una actividad terminal del proceso enseñanza-aprendizaje, y se le adjudica así mismo, una posición estática e intranscendente en el proceso didáctico.

En este sentido, cuando los maestros realizamos esta actividad, en la mayoría de los casos no somos conscientes de las repercusiones que la evaluación provoca, tanto en los alumnos que son objeto de ella, como en la misma sociedad. De ahí que, uno de los elementos centrales de la práctica docente consista en fomentar el individualismo y la competencia como una condición necesaria para poder triunfar en la escuela y en la sociedad. Por otro lado, la posición mecánica que le hemos asignado, se reduce a la aplicación de exámenes y asignación de calificaciones al término del ciclo escolar, así mismo, utilizamos la evaluación como un instrumento de control social en la que la intimidación y represión adquieren una significación real.

Contrariamente a ello, la evaluación debe ser constante en el proceso enseñanza-aprendizaje, por lo que, debe constituirse en una permanente preocupación del maestro, durante el transcurso de todas las actividades, porque a través de ella, podrá darse cuenta de la marcha positiva o negativa de las realizaciones docentes en función no sólo de informes o de conocimientos, sino fundamentalmente de actitudes, ideales, hábitos y posibilidades de acción ajustadas al medio

social.

Dado lo anterior cabe destacar la importancia que representa para el maestro reconocer a la evaluación escolar como la base para la toma de decisiones en la práctica docente, pues constituye una parte integral en el proceso enseñanza-aprendizaje, permitiéndole orientar y reorientar la acción educativa con base en las experiencias de aprendizaje. Así mismo, crear las condiciones para que durante el mismo proceso se manifieste la forma en la que el niño pone en juego su creatividad, la manera como se relaciona con los objetos, sus iguales y los adultos.

En cuanto a los alumnos surge la necesidad implícita de integrarse en una dinámica de grupo, en la que exista disposición para el trabajo, el tipo de participación a realizar y que le permita acceder al conocimiento e interpretarlo de manera crítica, para así adaptarlo a sus propias necesidades e intereses. Además la evaluación permite a los padres conocer el nivel y la secuencia del desarrollo de sus hijos; a las autoridades la marcha de una institución; a los investigadores de la educación los resultados de prácticas derivados de ciertas teorías o hipótesis de trabajo. Por tanto, la importancia de los aprendizajes, las conductas, los conocimientos y sus significados, representan para todos aquellos que estamos inmersos en el proceso educativo la posibilidad de compartir lo realizado, los logros y las dificultades, los avances y los retrocesos, en fin la evaluación implica asumir compromisos y responsabilidades individuales y de grupo.

Es evidente, que la preocupación fundamental en la práctica docente es hacer comprensibles y accesibles los contenidos al educando; por lo que, desde esta perspectiva, las consideraciones

sustanciales de la aproximación psicogenética encuentra un arraigo en las concepciones acerca del desarrollo del sujeto y del aprendizaje y en consecuencia elaborar estrategias didácticas que desde el punto de vista de la Pedagogía Operatoria sean aplicables al contexto escolar. En este sentido la evaluación y su proceso deberían sustentarse en dichas concepciones y cuyo énfasis se coloque en el desarrollo de procesos más que en el logro de resultados permitiéndonos conocer como el niño percibe, reorganiza y aprende el conocimiento.

Por lo tanto, estas consideraciones constituyen el fundamento básico para justificar la realización del presente trabajo.

D- OBJETIVOS

- Establecer una relación de la evaluación de los contenidos de Educación Primaria y la concepción de la psicología genética y pedagogía operatoria que son fundamentos de los planes y programas.
- Diferenciar los conceptos y usos de la evaluación, calificación y medición.
- Definir las formas tradicionales de evaluación que inciden en la práctica docente.
- Ofrecer un panorama general de la evolución del concepto de evaluación, así como, sus diferentes tipos: evaluación diagnóstica, formativa y sumativa.
- Presentar la evaluación ampliada como un enfoque alternativo para facilitar la evaluación del proceso enseñanza-aprendizaje.

E- MARCO CONTEXTUAL

El conocimiento histórico de nuestro país, de la comunidad y de las instituciones educativas, se configuran como una condición necesaria para la búsqueda de nuevas alternativas educacionales, que nos involucren en una comprensión profunda de las necesidades reales de nuestra sociedad, como reflejo de la situación social, económica y política del país. Por tanto el marco de referencia que sirve de contexto para el desarrollo del presente trabajo, es el siguiente:

1. Características sociales

Escuela y sociedad son términos que guardan una interdependencia entre sí, pues no pueden subsistir el uno sin el otro. Así la sociedad moderna, con su compleja estructura, no podría sobrevivir sin que la escuela formase el personal habilitado para sustentarla. La escuela a su vez, con sus finalidades y orientaciones actuales, no tendría razón de ser si no fuese para atender las necesidades sociales.

Particularmente la escuela donde desempeño mi función docente se encuentra ubicada al noroeste de la ciudad capital del estado de Aguascalientes, específicamente en el fraccionamiento Lomas de Santa Anita. El área de influencia de la escuela comprende el fraccionamiento mismo de ubicación.

Este fraccionamiento constituye un prototipo muy común en relación al nivel socioeconómico de los diferentes fraccionamientos o colonias ubicadas en el medio urbano, por lo que el nivel

socioeconómico se puede caracterizar con un nivel medio bajo, ya que, la actividad económica o productiva que desempeñan los habitantes son en general las siguientes: taxistas, comerciantes y obreros.

Por lo mismo puedo decir que no existen clases sociales muy diferenciadas entre sí, dado que los ingresos son insuficientes, esta situación provoca que a pesar de las oportunidades educativas que existen en la entidad, los habitantes centran más su atención en los problemas económicos de la familia que en la educación que reciben sus propios hijos, viendo así truncado la posibilidad de lograr su superación personal y profesional optando así mismo, por terminar difícilmente la primaria o secundaria en su caso, para incorporarse a alguna actividad remunerativa. Es por ello, que en este medio es difícil encontrar algún miembro de una familia con estudios de nivel superior.

Aún se puede distinguir ciertos rasgos de paternalismo en la actitud de los habitantes, pues consideran que para la solución de sus problemas, es el gobierno quien debe tomar la iniciativa y otorgar los recursos necesarios para sufragar sus necesidades. Ello se debe a la apatía, desobligación e inconsciencia de las autoridades educativas y gubernamentales por no establecer esquemas de participación que permitan involucrar a la escuela y comunidad en la solución de sus propias necesidades.

El fraccionamiento cuenta con centros recreativos como dos parques, dos canchas de basquetbol y una ciclopista, a lo que podemos deducir que para esparcimiento y diversión los habitantes acuden a dichos lugares, también cuenta con un módulo de

información y protección ciudadana.

Por este rumbo de la ciudad hay dos jardines de niños y dos secundarias federales que están cerca de la escuela, estas secundarias son las que absorben la mayoría de nuestros alumnos.

Cuenta así mismo, con servicios como luz eléctrica, agua potable, teléfono, drenaje, pavimento, recolección de basura, transporte y respecto a los servicios médicos oficiales, los habitantes acuden en su mayoría al I.M.S.S.

2. Características institucionales

La institución como una estructura diferenciada de la comunidad en la cual se encuentra inmersa, implica funciones que fundamentan su existencia en el cumplimiento de las demandas y necesidades de la misma. Así la escuela como institución social en donde se lleva a efecto la función educativa, tiene la finalidad implícita de lograr la formación intelectual del individuo, la cual le permitirá tener conciencia social y que se convierta en agente de su propio desenvolvimiento y el de la sociedad a la que pertenece.

La institución escolar en la cual desempeño mi trabajo se encuentra ubicada en la calle Gilberth #202 en el fraccionamiento Lomas de Santa Anita. Se fundó en el año de 1979 para atender las necesidades de esta comunidad, requiriendo una escuela de organización completa con doce aulas, después de dos años se presentó una demanda de solicitudes a esta escuela, razón para que se creara el turno vespertino que llegó a ocupar de ocho a diez salones en los primeros años.

Al crearse otras colonias cerca del fraccionamiento se

construyeron escuelas y por consiguiente llegó el momento en que el turno vespertino no se justificaba y fue cerrado hace cuatro años.

Actualmente en el turno matutino que es donde laboro se atiende de treinta y cinco a cuarenta alumnos por grupo, cuya edad fluctúa entre los seis y trece años de edad, con un nivel económico medio bajo que es reflejo de su nivel socio-cultural.

Las condiciones físicas de las aulas tienen buena orientación lo cual permite buena ventilación e iluminación, los grupos de primero y segundo cuentan con mobiliario binario y de tercero a sexto con individual. Además cuenta con anexos indispensables como son: baños para hombres y mujeres, una dirección, bodega, cooperativa, cancha de basquetbol, volibol y áreas verdes.

3. Características del grupo

Distinguiré algunas características generales de mis alumnos del grupo de segundo grado que actualmente atiendo y el cual está integrado por treinta y seis alumnos, catorce hombres y veintidós mujeres, la mayoría de ellos hijos de obreros, cuentan con una edad aproximada entre los siete y diez años de edad.

El promedio de edad coincide con el principio de la escolaridad del niño, su trabajo está caracterizado por una concentración individual, así como una colaboración efectiva cuando se integra en grupo para cumplimiento de alguna actividad, para ellos es evidente que coordina su punto de vista con el de los demás para la realización de dichas actividades.

En cuanto a la relación con sus compañeros comienza a hacer ciertas discriminaciones, pues aluden a un respeto mutuo cuando así

mismo se atribuyen un valor personal, así como con sus compañeros, de esta manera se pone de manifiesto un sistema de intereses y valores, que cambian a cada instante, dependiendo de la actividad que se esté realizando, ello mediante una regulación interna, automática y continua.

En cuanto a la relación maestro-alumno, siempre he tratado que sea favorable, más que como maestra como guía de aprendizaje, como amiga y compañera de juego, ya que mediante esta relación la educación escolarizada puede convertirse en una práctica recreativa y en un medio de análisis que facilite a los educandos la elaboración de conocimientos y el desarrollo de actitudes, hábitos y habilidades.

Estas son en general las características más sobresalientes de los niños que actualmente atiendo.

II. MARCO TEORICO CONCEPTUAL

A- LA TEORIA PSICOGENETICA

1. Fundamento psicológico de los programas actuales de educación primaria

"A finales del siglo XIX, se inicia un movimiento educativo que señala para la pedagogía un cambio radical. El movimiento de renovación pedagógica, tendiente a transformar la metodología tradicional y orientar el quehacer educativo, hacia nuevos objetivos y valiéndose de procedimientos renovadores." (Guajardo, 1984: 13)

En este contexto, la nueva pedagogía exigía tomar sus sustento real en el desarrollo de las ciencias humanas para lograr una consolidación óptima, por lo que, a fines y principios de siglo se origina una febril actividad científica, siendo la escuela el ámbito natural de la cual surgió la psicología infantil.

A lo largo de un intenso trabajo, Jean Piaget logró evolucionar el método de la investigación, lo que le permitió construir una psicología de la inteligencia, sentando así las bases para que en 1950, Piaget, publique un proyecto epistemológico "Introducción a la Epistemología Genética".

En dicho proyecto pone de manifiesto su concepción sobre una epistemología científica y no especulativa. Así, "Los métodos de la epistemología científica sería la psicología genética, por un lado y la

Historia Crítica del Conocimiento Científico (sociogénesis), por el otro. Dos métodos empíricos- más no empiristas, uno de ellos experimental, el otro histórico" (Guajardo, 1984: 29). Así mismo se une a ellos la colaboración interdisciplinaria; conformando de esta manera el interés central de Piaget, la epistemología propiamente y el niño como sujeto epistémico ideal.

Es preciso hacer mención que para Piaget la epistemología como estudio de la constitución de los conocimientos válidos y la genética que hace hincapié en los procesos de formación, de construcción de los conocimientos, surge una nueva concepción de la epistemología genética "el estudio del paso de los estados de mínimo conocimiento a los estados de conocimientos más riguroso" (Saal, s/f: 211).

Es importante puntualizar que, la psicología genética concibe al sujeto cognoscente, el cual, para conocer los objetos debe actuar sobre ellos, y en consecuencia transformarlos, por lo que, para Piaget, "el conocimiento es producto de una interacción constante entre el sujeto y el objeto" (SEP, 1992b: 20). De tal manera que, la acción representa una gran importancia en la teoría psicogenética y el sujeto cognoscente, por su misma actividad se convierte en el eje del proceso de aprendizaje.

En tal sentido, el desarrollo psíquico del niño, se concibe como un proceso continuo de construcción de las estructuras cognoscitivas. Dicho desarrollo, dependerá tanto de la maduración física, como de la interacción con el medio ambiente social que rodea al sujeto.

Así, el desarrollo psicológico, puede explicarse por varios factores: la maduración, que se refiere a la maduración de todo el organismo, la experiencia física, la cual consiste en actuar y operar

sobre los objetos, por medio de la abstracción de los mismos; y la transmisión social, que se refiere a la adquisición de conocimientos, cuya operatividad radica en aportaciones exteriores, tanto de la experiencia, la transmisión lingüística o transmisión educativa, y que sólo es posible, si el niño se encuentra en la etapa en la cual pueda comprender esa información; sin embargo, cada uno de ellos, por sí solo es insuficiente para explicarlo, así que, se presenta un cuarto factor que fundamentalmente explica el desarrollo, la equilibración, que es compensación por reacción del sujeto a las perturbaciones exteriores.

Piaget considera que, "tanto en su comienzo como en su desarrollo la inteligencia es adaptación" (Saal, s/f: 213). Ello se debe a lo que él llama: las invariantes funcionales, que son una serie de procesos que todo sujeto lleva a cabo en su camino de desarrollo y ellas son: la asimilación, que es la integración de lo externo a las estructuras del sujeto; la acomodación, que es la transformación de las estructuras a partir de los elementos nuevos que son asimilados por el sujeto; y la equilibración, que es un mecanismo regulador entre el sujeto y el medio ambiente. Estas invariantes llevan al sujeto a un aspecto preponderante en la perspectiva piagetana, la adaptación que es una característica del ser, lo que lo lleva a interactuar eficientemente con el medio.

"Es indispensable señalar que el desarrollo psíquico del niño atraviesa por una serie de períodos (que abarcan edades aproximadas): sensorio-motor (de 0 a 2 años); una etapa de preparación para las operaciones concretas, llamado período preoperacional (de 2 a 7 años) y el período de las operaciones lógico

operaciones lógico formales (de 11 a 15 años). Dichos períodos marcan las características funcionales y estructurales de la conducta y el pensamiento del niño" (SEP, 1992b: 18).

En este sentido cabe mencionar que cada período se caracteriza por una estructura operatoria de conjunto que denota las conductas propias de los mismos, así los modelos de estas estructuras operatorias que Piaget utiliza, son modelos lógico-matemáticos. Así mismo, los estudios tienen un carácter integrativo, puesto que cada estadio reorganiza e integra las estructuras que se han construido en el estadio a un nivel más equilibrado, preparándose así, las condiciones para que aparezca el estadio siguiente, de esta manera el pasaje de una estructura a otra remite a la relación que Piaget plantea entre génesis y estructura. Por otra parte, en el marco de la concepción del sujeto activo dentro de la psicología genética, se concibe a éste, como un sujeto cognoscente, el cual para conocer los objetos, debe actuar sobre ellos, y en consecuencia transformarlos. Desde las acciones sensorio motrices más elementales hasta las operaciones intelectuales más refinadas que son aún acciones, por ejemplo: reunir, ordenar, poner en correspondencia, etc., pero interiorizadas y ejecutadas en pensamientos, por lo que, el conocimiento está constantemente ligado a acciones o a operaciones, es decir a transformaciones. Así lo esencial del sujeto no es contemplar, sino transformar, y su mecanismo es netamente operatorio. Dicho mecanismo (la operación) es una acción interiorizada, ejecutada interior y simbólicamente en el pensamiento, cuya particularidad es que puede ser invertida es decir, puede ser reversible. De esta manera, siempre que el sujeto opera sobre un

objeto, lo transforma.

En este sentido podemos decir que, se reconocen fundamentalmente dos modos de transformar al objeto por conocer: "a) acciones físicas en las que se manipula el objeto así y b) acciones lógico-matemáticas, en las que se enriquece el objeto con propiedades o relaciones nuevas (clasificación, ordenación, correspondencia, etc.) que no eran propias del sujeto en sí, sino propias de las acciones llevadas a cabo por el sujeto. Así mismo, en el proceso del conocimiento podemos distinguir dos tipos de experiencia: a) experiencia física o abstracción simple, que consiste, en actuar sobre el objeto para extraer por abstracción, un conocimiento a partir del objeto mismo; y b) experiencia lógico-matemática o abstracción reflexiva, que opera sobre los objetos, pero extrae el conocimiento a partir de la acción y no a partir de los objetos mismo. De este modo la acción confiere a los objetos caracteres que no poseían, sino que los adaptan después de la acción del sujeto" (SEP, 1992b: 20).

Según Piaget, considera que respecto a la inteligencia, algunas experiencias no son admitidas porque no se adaptan, y por consiguiente son desechadas. Así pues, con cada nueva experiencia, las estructuras ya construidas necesitarán modificarse para aceptar esa nueva experiencia, lo que provoca que las estructuras cambien ligeramente (Cfr. Richmond, 1984: 102).

En este contexto, "la psicología genética concibe el aprendizaje como algo más que un simple cambio de conducta y lo explica, solamente, con base en el desarrollo psicológico" (SEP, 1992b: 20). Pues en realidad el desarrollo es el proceso esencial en el que cada elemento del proceso de aprendizaje se manifiesta como una función del desarrollo total, más que como un elemento que explica el desarrollo.

El aprendizaje, por tanto, está supeditado al desarrollo, por lo que consecuentemente en cada etapa, el sujeto tiende a actuar con las

limitaciones propias del nivel en el que se encuentra y el aprendizaje sólo es posible bajo ciertas condiciones.

Sin lugar a dudas, esta interrelación entre desarrollo y aprendizaje constituye uno de los puntos más controvertidos dentro de la psicología. Sin embargo, desde la perspectiva de la psicología genética el desarrollo interno es una construcción progresiva que se produce por interacción entre el individuo y su medio ambiente, y el aprendizaje que es externo y provocado, se concibe como un proceso de construcción del desarrollo culturalmente organizado y específicamente de las funciones psicológicas.

De lo anterior se dibuja una delimitación entre el desarrollo y aprendizaje, pero sin duda, bajo una interacción constante, en la cual el niño y su actividad con los objetos y las personas que le rodean son el material de análisis de dicha interacción.

2. Características del niño de educación primaria desde la teoría psicogenética

La caracterización del niño en el período de las operaciones concretas, comprendidas precisamente en la etapa escolar. De un modo general podemos decir que, el esquema de desarrollo planteado por Jean Piaget, puede servir de guía para definir los contenidos, y adecuarlos a los niveles de conceptualización de los niños. Sin embargo, su aplicación representa algunas limitaciones, ya que, los estadios no se dividen en límites exactos; dado que existen entre ellos transiciones graduadas. Así también, los modos de pensamiento de un niño muestran variaciones en las diferentes situaciones y experiencias. Ello, representa cierta dificultad, pero no desconocemos

que la teoría de Piaget, puede servir de bases para una buena práctica docente en los diferentes niveles de desarrollo del niño. En este sentido, el niño comienza a coordinar sus acciones mentales en grupo que funcionan como un todo. El pensamiento adquiere un carácter reversible y las primeras conservaciones aparecen de manera vacilante. El niño comienza a distinguir sus acciones de los comportamientos inherentes a los objetos. Principia la cooperación social. En las situaciones de aprendizaje, el trabajo de grupo dará oportunidad al ejercicio de la cooperación y el debate sobre la actividad en cuestión. La manipulación física de objetos será asistente de las acciones mentales. La afectividad juega un papel fundamental en la aparición de nuevos sentimientos morales surgiendo así la organización de la voluntad. Surge el respeto mutuo como la base de una amistad fundada en la estimación o en toda colaboración que incluya autoridad, apareciendo de esta manera, la honestidad, el sentimiento de justicia y reciprocidad, como un sistema racional de los valores personales (Cfr. Piaget, 1985: 39-61).

Tomando en cuenta las características antes señaladas y el establecer una relación con los procedimientos de evaluación contemplados en el programa escolar, se considera que la evaluación del aprendizaje comenzará con la detección de los diferentes grados de desarrollo intelectual, social, afectivo y motor de los niños, tomando en cuenta los antecedentes escolares, así como las condiciones económicas, sociales y de salud. Para ello, es necesario brindar una atención especial a las diversas expresiones y potencialidades del alumno, tales como coordinación motriz, capacidad auditivo-visual, vocabulario, interpretación, participación,

etc. De esta manera, el maestro podrá realizar las evaluaciones a través de la observación constante del comportamiento de los alumnos durante el proceso enseñanza-aprendizaje, o mediante la utilización de técnicas que juzgue conveniente.

3. Las características del niño de segundo grado a partir de los planes y programas vigentes y su relación con la teoría psicogenética

El programa integrado, por su misma estructura, responde a los principios teóricos de la psicología genética de Jean Piaget, al considerar que los aprendizajes que el niño va a adquirir en este segundo grado tienden a modificar, a enriquecer y a reorganizar las estructuras formadas en el primero; tomando como referencia los antecedentes que el niño trae del año anterior, ya que las actividades están fundamentadas en los diferentes aspectos de la personalidad del niño de esta edad y los aprendizajes previos, a partir de los cuales se organizan los destinados a este grado.

Particularmente, el niño de segundo grado, presenta algunas características que lo ubican en esta nueva etapa de desarrollo contempladas en el programa integrado, y que, guardan una relación con la evaluación del aprendizaje.

En virtud que existen diferencias respecto a las capacidades intelectuales, afectivas y sociales de los educandos, es imprescindible que al evaluar, el maestro, asuma una actitud de respeto acorde al desarrollo de cada niño, brindando una atención individual que se base en una comprensión global de su personalidad; esto permitirá que el niño salga de su egocentrismo afectivo y adquiera la capacidad de entender los sentimientos de sus compañeros y enriquecer los

suyos; así, al sentirse valorado así mismo y por sus compañeros, marcará la pauta para que en ese momento se inicie la autocrítica.

Dado que la evaluación, deberá centrarse más en el esfuerzo, perseverancia, interés y dedicación que el alumno pone en su trabajo, que en el dominio de conocimientos, aún sin descuidar el logro de los objetivos programáticos.

El maestro, deberá prestar una atención especial al proceso que sigue el niño durante su actividad escolar, pues ello favorecerá en el niño una actitud diferente ante las normas que lo conducen a las reglas de convivencia para integrarse al grupo y participar en la elaboración de reglas de juegos y en el control para que éstas se cumplan adquiriendo de esta manera, una mayor capacidad para realizar trabajos en equipos y asumir las normas y costumbres reguladas socialmente, siendo menos impulsivo y egocéntrico respecto a sus sentimientos.

Puesto que el pensamiento del niño aún permanece ligado al mundo real, en el cual se van estructurando, las nociones de tiempo, espacio, causalidad, movimiento, número, cantidad y medida, así como las relaciones entre el todo y sus partes, entre clase y subclase; durante el proceso de enseñanza-aprendizaje se deberá respetar la integración programática, mostrando al alumno los hechos de la realidad como un todo unificado, para que las actividades de aprendizaje adquieran un verdadero significado para él y desarrolle su capacidad de reflexión, permitiéndole pensar un poco antes de hablar y retener su atención por períodos más largos.

Considerando que, la lógica del niño se relaciona con cosas concretas y que aún no es capaz de manejar abstracciones. Puede ya

diferenciar su punto de vista con el de los demás; permitiendo con ello organizar y desarrollar actividades que provoquen respuestas totales en el niño, las cuales sean analizadas por el maestro en función de los objetivos, con el fin de evaluar más fácilmente el rendimiento escolar y arribar el razonamiento lógico.

El pensamiento adquiere un carácter reversible ya que puede invertir un proceso y volver al punto de partida, encontrar diversas formas para ir a un mismo sitio y resolver problemas a través de varias alternativas.

Es importante que a través de la observación sistemática y el registro diario de los indicadores de desempeño del niño, el maestro obtenga datos significativos sobre el desarrollo escolar del educando.

El niño puede anticipar y prever acciones propias y ajenas, puede expresar en forma coherente información relativa a sus observaciones, comentar las actividades que realiza y plantear innumerables preguntas, arribando a la etapa del pensamiento abstracto.

Es necesario llevar un control de las dificultades y el avance individual y del grupo, lo que contribuirá a que las decisiones que se tomen sean oportunas y se facilite la integración del proceso enseñanza-aprendizaje.

Es recomendable, que para efecto de tomar en cuenta estas características en el ámbito de la labor docente, es necesario tomar en cuenta el nivel de desarrollo de los alumnos, propiciando que de esta manera, la experiencia escolar sea enriquecedora y satisfactoria.

Como podemos darnos cuenta, estas consideraciones acerca del niño de segundo grado guardan una estrecha relación con las

características funcionales y estructurales de los períodos o estadios, que Jean Piaget describe como proceso del desarrollo mental del niño (Cfr. SEP, 1989: 50-52).

B- LA PEDAGOGIA OPERATORIA

Piaget coincide en que "toda concepción pedagógica es necesariamente solidaria de una teoría del aprendizaje" (SEP, 1992b: 16). Por tanto, surge como una alternativa a los sistemas de enseñanza tradicionales la Pedagogía Operatoria, ésta no sólo recoge el contenido científico de la Psicología Genética, sino que lo hace extensivo a la práctica pedagógica en el plano intelectual, de convivencia y social. Algunos estudios de la teoría epistemológica y psicológica de Jean Piaget, han sentado las bases para el desarrollo de esta nueva corriente educativa, la cual se basa fundamentalmente en el desarrollo de la capacidad operatoria del individuo que lo conduce a descubrir el conocimiento como una necesidad de dar respuesta a los problemas que plantea la realidad y que provoca la escuela, para satisfacer las necesidades reales, sociales e intelectuales de los alumnos.

En este sentido, Piaget opina que, "el niño organiza su comprensión del mundo circundante gracias a la posibilidad de realizar operaciones mentales de nivel cada vez más complejo, convirtiendo el universo en operable, es decir susceptible de ser racionalizado" (Moreno, 1983: 384). Es así como la Pedagogía Operatoria, ayuda al niño para que construya sus propios sistemas de pensamiento, pues los errores que comete al apreciar su propia

realidad y que se reflejan en sus trabajos escolares, no se consideran como faltas sino como pasos necesarios en su propio proceso constructivo. Dicha construcción intelectual deberá estar estrechamente ligada a la realidad inmediata del niño y partiendo de sus propios intereses.

Se considera también, que el aprendizaje no se hace desligado de una finalidad ya que las diversas materias escolares no se constituyen como un fin en sí mismo, sino como instrumentos que le permitirán al niño satisfacer sus necesidades de comunicación y de curiosidad intelectual, además de que, cualquier tema de estudio da lugar a su utilización y aprendizaje.

En el marco de la Pedagogía Operatoria, las relaciones interpersonales y la autonomía de los niños para elegir sus propias formas de organización, constituyen un proceso de aprendizaje social con una génesis individual y colectiva que permiten su desarrollo y favorecimiento, así como, de los demás procesos intelectuales y sociales del desarrollo infantil. Así también, el interés adquiere una relevancia importante, en el sentido de que el niño articula sus intereses con los demás, llegando a acuerdos comunes, aprende a respetar y a aceptar decisiones colectivas una vez que han defendido sus propios puntos de vista (Cfr. Moreno, 1983: 388).

Dado lo anterior, me permito enunciar algunos de los principios rectores que sustentan el enfoque de la Pedagogía Operatoria:

- "La programación operatoria de un tema de estudio integra diversos aspectos como: intereses, construcción genética de los conceptos, nivel de conocimientos previos sobre el mismo y objetivos de los contenidos de trabajo.

- El trabajo en la escuela debe partir de los centros de interés del niño.
- Los intereses del niño, errores y aciertos de sus hipótesis (la manera en que el niño trata de interpretar el mundo que lo circunda) permiten abordar objetivos de trabajo, que conducen al aprendizaje de las materias escolares" (Busquets, 1981: 3-6).
- La adquisición de un concepto implica el paso por estadios intermedios que marcan el camino de su construcción y su posterior generalización.
- La inteligencia en el individuo se construye a lo largo de su historia personal en íntima relación con los factores inherentes al medio en que vive.
- La pedagogía operatoria propicia situaciones de aprendizaje que favorece el conocimiento de las características individuales del niño.
- El resultado de las experimentaciones del niño, es producto de su propio sistema de pensamiento o estructuras intelectuales que evolucionan a lo largo del desarrollo.
- El ejercicio de la creatividad e invención del niño impide el sometimiento de éste a criterios de autoridad y a la imposibilidad de pensar.
- La elección del tema del trabajo, así como, la organización de las normas de convivencia, se realiza a través del consejo de clase formado por niños y maestros (Cfr. Moreno, 1980: 14-18).

Estos son en general, los ejes en torno a los que gira la pedagogía operatoria, por tanto, "operar de aquí su nombre significa establecer relaciones entre los datos y acontecimientos que suceden a nuestro alrededor, para obtener una coherencia que se extiende no

sólo al campo de lo que llamamos "intelectual" sino también a lo afectivo y social" (Moreno, 1981: 12).

C- EVALUACION AMPLIADA

1. Diferencias entre evaluación, medición y calificación

Es evidente que la práctica de la evaluación es imprescindible en toda acción educativa; sin embargo, su concepción y aplicación en los diferentes niveles del sistema educativo ha adquirido diversas y múltiples interpretaciones que han determinado en el terreno de la práctica docente la caracterización del proceso enseñanza-aprendizaje. Esta situación se debe a que el concepto de evaluación es poco entendido por la gran mayoría de los maestros en ejercicio, ya que, no existe una definición clara de éste, lo que provoca que el maestro generalmente utilice en la evaluación escolar el examen, impidiendo así, el proceso de aprendizaje del alumno, fomentando la individualización, la memorización y la mecanización de las actividades, en las que el alumno se preocupa más por obtener una buena calificación, que por autoconocerse, observarse y reflexionar sobre su aprendizaje. Esta situación, conduce al maestro a tomar decisiones que carecen de fundamento, haciendo a un lado el uso de instrumentos de evaluación en los que el alumno efectivamente ponga en juego su capacidad de análisis, y pueda emitir juicios críticos en función de su propia realidad.

En este sentido, la evaluación puede definirse como un proceso didáctico integral, de descripción, obtención y suministro de información significativa que permite emitir juicios críticos, sobre

conocimientos, habilidades, intereses, actitudes, etc., para posibilitar las alternativas y toma de decisiones en el proceso enseñanza-aprendizaje (Cfr. Morán, 1993b: 102-103).

Dado lo anterior, es importante considerar que el maestro deberá diseñar las estrategias pedagógicas que juzgue pertinentes para obtener datos significativos que le permitan conocer a cada uno de sus alumnos y detectar los avances y estancamientos en su aprovechamiento escolar. Para ello, es necesario atender la participación del alumno en cuanto a las aportaciones, iniciativa, comentarios en clase, participación en equipos, investigaciones personales, etc.

Por su parte, la medición es una concepción eficientista e instrumentalista en la que el objeto fundamental es estudiar un proceso educativo, mediante el control de aprendizajes, de asignación de notas y/o calificaciones; ello se debe a una exigencia o determinación institucional. Esta concepción de la evaluación da lugar al surgimiento de la propuesta de programación didáctica, la cual se basa en los objetivos conductuales cuyo fin es, establecer el aprendizaje en términos de conductas unívocas, observables y medibles (Cfr. Morán, 1993b: 101-102).

Por tanto, la propuesta de evaluación del aprendizaje, a través de medición se ve reducida a la confección, aplicación e interpretación de datos que son recabados por medio de exámenes.

Es necesario destacar la distinción entre acreditación y calificación, por la confusión a que pudieran prestarse en el proceso de evaluación.

La acreditación responde a una necesidad institucional de

certificar los conocimientos; se refiere así, a ciertos resultados de aprendizaje contemplados en los mismos objetivos terminales o generales de un curso y que, se van construyendo o elaborando a través de las situaciones del aprendizaje del alumno (Cfr. Morán, 1993a: 212). Consecuentemente, es en la calificación donde se concretan y depositan valores que en realidad el aprendizaje no tiene, incluso la nota o calificación asignada en forma de número o letras, no representan los conocimientos que el alumno realmente sabe.

Por lo tanto, es importante puntualizar que en lo general, existe un marcado interés por mejorar los procedimientos de evaluación que apunten a considerar la evaluación como parte del proceso de aprendizaje y no como el momento en que se miden los conocimientos terminales a través de la calificación obtenida en un examen. En este sentido, entendemos que la evaluación debe partir de la relación del maestro con el alumno, en la que se observe y analice lo que ocurre al interior del aula, con el fin de obtener información útil y significativa que permita ajustar las actividades de enseñanza a las necesidades de aprendizaje de los alumno y así, adecuarlas en todas las etapas del desarrollo del programa escolar desde la planificación hasta la operación del mismo. De tal manera que, para ello, el enfoque denominado Evaluación Ampliada, no sólo proporciona información útil y significativa, sino que se basa en la comprensión de los fenómenos contemplados a partir de la realidad social integral; lo que, nos permite hacer un seguimiento del proceso del desarrollo y aprendizaje del niño, con el fin de orientar la práctica docente.

2. Las formas tradicionales de la evaluación

Las formas y criterios para realizar la evaluación en la práctica educativa responden a la manera de interpretar la adquisición de los conocimientos de los niños como un factor que determina la valoración del rendimiento escolar.

Actualmente, existen diferentes maneras de encarar el proceso de evaluación al que se somete el educando, y que son los siguientes:

a- Evaluación como juicio de experto. Este enfoque ubica al profesor en un lugar preponderante; dado que, lo considera como el único experto y capaz de realizar el proceso de evaluación de los alumnos, sin recurrir a procedimientos y técnicas que en dado momento pudieran dar información objetiva sobre el proceso mismo de evaluación. Algunas de las características que distinguen este modelo de evaluar es su carácter inapelable e irrevocable en la toma de decisiones, con respecto a la resolución tomada, por lo cual, el maestro se reserva los motivos de la evaluación, así mismo, alude a un modo muy personal emitiendo un juicio crítico, sobre lo que piensa, siente y sabe el estudiante. Otra de las características destacables que permiten al maestro emitir juicios evaluativos en el proceso enseñanza-aprendizaje es el contacto y la relación personal que existe entre el alumno y el maestro a través de pláticas formales e informales, revisión de trabajos y tareas y las observaciones que en general se realizan.

Uno de los inconvenientes es que el profesor no lleva un registro formal que le permita organizar la información, provocando así que los juicios valorativos se sujeten a lo que el maestro recuerda del alumno, pasando a segundo término el cómo y porqué se obtuvo

determinada calificación.

b- Evaluación como modelo ideal. Este enfoque de evaluación, guarda cierta similitud con la evaluación como juicio de experto sólo que en este caso, el profesor emite sus juicios críticos valorativos, en función de un modelo ideal de hombre, determinado por la sociedad a la que pertenece. La noción de evaluación radica en establecer una comparación entre el alumno y el modelo ideal que el profesor tiene de éste. En esta concepción, está en juego el ideal dado que, es la meta para alcanzar un grado completo y absoluto de perfección. Ya que este modelo ideal es intangible y no identificable claramente, se aleja de la realidad del alumno porque no se toma en cuenta su capacidad y posibilidades.

En cuanto a la evaluación de conocimientos, el maestro observa al alumno durante todo el curso, a través de ejercicios, tareas y convivencia con él; dando como resultado que el maestro se dé una idea de la cantidad y calidad de los conocimientos que aprendió y de lo que cree que debería saber, y de acuerdo al ideal del profesor, se toma la decisión y se evalúa.

Chadwik considera que estos dos enfoques de evaluación se enmarcan en lo que se denomina enfoque de evaluación idealista, porque se sujeta a emitir juicios de valor, convirtiéndola en la mayoría de las veces en una acción subjetiva. Dado que estos enfoques no han sido sistematizados, generalmente se aplican mezclados o simultáneamente (Cfr. Chadwik, s/f: 67-68).

c- Evaluación por normas. (Evaluación considerada como medición). Este enfoque instrumentalista de la evaluación considera que la asignación de calificaciones no representan confiabilidad,

porque en cierta medida carecen de objetividad; ello provocó, el surgimiento de un movimiento de medición educacional, en el que la evaluación se convirtió en la técnica de elaboración de instrumentos y de interpretación de resultados. Por lo tanto, esta forma de evaluación, se basa sobre todo en las estadísticas, en la que se compara el desempeño de un educando con el desempeño de toda una clase. De tal manera que, dicha situación tenderá a mejorar o empeorar en razón del desempeño de los demás alumnos en la clase. Podemos decir que, es la interpretación del rendimiento de un educando comparado con el de los demás miembros de la clase, determinado por el porcentaje obtenido con relación al rendimiento de todo el grupo, es decir, se pretende obtener resultados normales, que se ajusten a una curva normal, que vendría a ser la expresión natural de un rendimiento educacional (Cfr. Nilo, s/f: 70-78).

d- Evaluación por criterios. Esta forma de evaluación está relacionada con el o los objetivos a alcanzar por medio del proceso enseñanza-aprendizaje. Así, la evaluación se establece como el resultado de la relación entre los objetivos preestablecidos y los resultados logrados por el educando, es decir, los objetivos se constituyen como determinantes para la producción de ciertos cambios de conducta. Sin embargo, el considerar la conducta como criterio único, convierte a la evaluación en una técnica teminal que limita los procesos a una simple comprobación de resultados. Así mismo, este enfoque considera que los educandos tienen la posibilidad de dedicarse al estudio de una unidad o semestre hasta dominarla satisfactoriamente, en tiempos diferentes, antes de pasar a otras unidades (Cfr. Nilo, s/f: 74-75).

3. Concepto de evaluación

La palabra evaluación no tiene una identidad disciplinaria, puesto que se emplea en un conjunto de disciplinas para referirse a aspectos diferentes (por ejemplo: en economía, administración, psicología, educación, etc.). Sin embargo, el estudio de la génesis del término de evaluación, constituye una aproximación hacia el momento social en el que se crea un concepto para intentar responder a una problemática específica.

El surgimiento del término evaluación, se encuentra ligado al proceso de industrialización de los E. U. y particularmente al desarrollo de los conceptos de Taylor en 1911 relativos al "manejo científico del trabajo" (De Alba, 1984: 94), tal noción responde a las exigencias del capital (tiempos y movimientos frente a la productividad). En una situación posterior, el término se incorpora a otra serie de disciplinas o "saberes específicos" garantizando la permanencia de su significado latente (el control), en pro de asegurar la eficacia que demanda el capital" (De Alba, 1984: 94-95).

Por otra parte, al referirnos a la evaluación educativa es importantes verla en su totalidad, como un proceso dinámico y sistemático y ubicarla como parte integral y fundamental en toda acción educativa (Cfr. Olmedo, 1979: 169). Sin embargo, la evaluación en el aula ha sido utilizada como un instrumento de medición de conocimientos y de acreditación escolar, proporcionando información que permite a los maestros percatarse de "cómo van los niños". Consecuentemente la evaluación no puede circunscribirse a la comprobación de los conocimientos que posee el alumno, sino que debe abarcar todo el fenómeno educativo. En este sentido, Díaz

Barriga considera que valorar a la educación sólo a través de resultados aparentes, nos impide darnos cuenta del conjunto de procesos que paulatinamente van estructurando al sujeto (Cit. por SEP, 1994 a). "Se puede decir pues que, la evaluación educativa, se constituye como un proceso sistemático institucionalizado, no dependiente del criterio o la decisión de un maestro, sino de la constatación del grado en que se logran los objetivos educacionales propuestos para un curso, una asignatura, un grado, etc.; y que para ello, la determinación de los tipos, momentos e instrumentos de evaluación, formarán parte de la planificación educativa" (Olmedo, 1979: 173).

Si consideramos que la evaluación cumple diferentes funciones es conveniente subrayar que existen también distintos tipos de evaluación los cuales permiten orientar el trabajo del maestro en el aula y que a saber son los siguientes:

a- Evaluación diagnóstica. Esta se realiza antes de iniciar una etapa de aprendizaje (un curso, una unidad, un tema) con el objeto de verificar el nivel de preparación que poseen los alumnos para enfrentarse a las tareas que se espera sean capaces de realizar. Así al iniciar el curso se parte de una serie de suposiciones que provocan pérdida de tiempo, errores, confusiones y múltiples dificultades para el desarrollo del proceso enseñanza-aprendizaje, y es precisamente que a través de la evaluación diagnóstica se verifican tales suposiciones y remedian las deficiencias antes de que se conviertan en problemas graves. Este tipo de evaluación, se refiere a los conocimientos o habilidades necesarias para enfrentar con éxito los temas y tareas del nuevo curso. Entre las características principales

tenemos que, no conduce a la modificación de programa, sino a la adecuación de las estrategias didácticas. Así mismo, los resultados son conocidos tanto por parte del maestro como de los alumnos, lo que permite conocer el punto de partida y la situación en que se encuentra el grupo.

Dadas las características y finalidades, no debe de asignarse alguna calificación ni promediarse o afectar la calificación que el alumno obtendrá durante el curso.

b- Evaluación formativa. Esta se realiza durante el desarrollo del proceso enseñanza-aprendizaje para localizar las deficiencias cuando aun se está en posibilidad de remediarlas.

La pretensión de la evaluación formativa no es calificar al alumno, ni centrar su atención en los resultados sino que se enfoca hacia los procesos, tratando de poner de manifiesto los puntos débiles, los errores y las deficiencias, de tal manera, que el alumno corrija, aclare y resuelva problemas que obstaculizan su avance. Entre las características principales de la evaluación formativa, tenemos las siguientes:

- Su función es la retroalimentación, proporcionándoles al maestro y al alumno información sobre la forma como se está desarrollando el aprendizaje.
- Se orienta al conocimiento de los procesos, más que de los productos.
- Busca información específica sobre las partes, las etapas, los conocimientos necesarios para el logro de los objetivos que plantea el curso.
- En ningún momento se asigna una calificación, ni promediarse ni

afectar la calificación o la evaluación sumativa de un curso.

Cabe aclarar que en este último punto se muestra cierta resistencia por parte de los maestros lo que de alguna manera distorsiona el objeto de la evaluación.

c- Evaluación sumativa. Esta se realiza al término de una etapa de aprendizaje (un curso, una unidad, un conjunto de unidades, un tema) para verificar los resultados alcanzados. Por lo tanto, podemos decir, que guarda una estrecha relación con la acreditación en la que el resultado se expresa en una calificación, por lo que, se recomienda hacer usos de los instrumentos más idóneos que brinden información clara y acorde con los aprendizajes a evaluar reflejando toda su complejidad y profundidad. (Cfr. Olmedo, s/f: 287-290)

Estas son en general, aportes significativos a los problemas planteados en el contexto de la evaluación escolar.

4. Instrumentos de evaluación

Es evidente que los maestros en ejercicio conocen y aplican en la práctica docente diversos instrumentos de evaluación. Sin embargo, su conocimiento es insuficiente tanto para elaborarlos técnicamente como para aplicarlos. Esto ha provocado en el alumno, a través de la situación de examen, el desarrollo de la memorización de datos, cifras, fechas, principios y leyes, cuya exigencia se reduce a reproducir información que no guarda relación con el aprendizaje requerido. Por ello es importante puntualizar que el problema de la evaluación escolar, no radica sólo en las características didácticas que se adopten, ni en los instrumentos o técnicas para llevarla a cabo, sino también en el concepto de aprendizaje de que se parta, entendiendo

el aprendizaje como un proceso más que como un resultado.

Se requiere por tanto que el alumno ejercite su capacidad de análisis, síntesis, juicio crítico, establecimiento de relaciones, resolución de problemas, etc.

Dado que, el examen ha sido considerado como un criterio único de acreditación; por la forma en que se elabora y se aplica tradicionalmente, no es, el medio más adecuado para verificar el aprendizaje (Cfr. Morán, 1993b: 127).

Por lo tanto, a continuación se plantean algunas opciones de instrumentos de evaluación:

a- Examen a libro abierto. Este tipo de examen tiene poca aplicación en el ámbito de la práctica docente, sin embargo, su importancia radica en que el alumno incorpore los textos a la situación de examen, optando incluso por el trabajo en equipo, propiciando la discusión de un problema o una temática. Así también, este tipo de examen, promueve la creatividad, interpretación personal y/o grupal, juicio crítico y manejo de material bibliográfico, etc.

b- Examen temático o de composición. Este examen consiste en formular al estudiante una cuestión, tema, asunto, etc., el cual lo desarrollará con plena libertad.

La calidad de estas pruebas dependerá de su elaboración, pues no pueden ser improvisadas, ya que su construcción dependerá de las cuestiones que estimulen la capacidad de manejo de información, como sugerir nuevas salidas a un planteamiento, fundamentar el pro y el contra de un argumento, etc.

Mediante estas pruebas se puede lograr la capacidad para

pensar, organizar y aplicar la información recibida: integrar aprendizajes, la capacidad para producir, organizar y expresar ideas o crear formas originales, etc.

Para la elaboración de estas pruebas deberán tomarse en cuenta los siguientes aspectos:

- que los estudiantes conozcan con antelación qué aspectos considerarán. Se tendrá en cuenta:

la precisión del enunciado de las hipótesis,

la calidad de los argumentos que le sirvan de base,

su capacidad de observación: que extraiga de lo observado el mayor resumen de datos posibles.

- que la prueba versará sobre puntos de vista, análisis, etc., que impliquen algo nuevo para el alumno, pero de cuya resolución dependa los aprendizajes anteriores (Cfr. Morán, 1993b: 129).

c- Ensayo. "Este es un escrito generalmente breve en el que el alumno expone en forma libre y ágil sus puntos de vista, sus argumentos personales, en relación a los aspectos de un tema, sin seguir un plan riguroso.

Este tipo de trabajos, le proporcionan al alumno, mayor libertad para seleccionar y organizar el contenido, lenguaje y estilo de redacción cuidando siempre las características de originalidad" (Morán, 1993b: 131).

d- Trabajos. Consiste en la elaboración de trabajos de investigación, realizada por los propios alumnos durante el curso. Esto permitirá al alumno: ampliar conocimientos, profundizar en un tema, comparar puntos de vista, desarrollar habilidades y hábitos de investigación, etc.

Es conveniente aclarar que, a través de la realización de este tipo de trabajos se pueden mostrar ciertas evidencias de aprendizaje. Sin embargo, es necesario tomar en cuenta las siguientes características técnicas, con el propósito de lograr la acreditación: delimitar las indicaciones que orienten las características del trabajo, explicitar los propósitos del trabajo, los requisitos a cumplir, delimitar los alcances; y, precisar los objetivos, características del trabajo, que sirvan de criterio al maestro para evaluarlo (Cfr. Morán, 1993b: 131-132).

e- La observación. Para realizar una observación sistemática de la conducta se puede hacer uso de diferentes instrumentos de registro que permiten tener a la mano la información necesaria para justificar los juicios que se emiten al evaluar. Entre ellos, tenemos las escalas que permiten destacar la graduación en que se presenta la conducta a evaluar:

- Escalas de calificación

Consiste en enunciados que guían la observación, en los cuales no sólo se indica la presencia o ausencia en el sujeto observado sino que exigen señalar la intensidad con que acontece en relación con las opciones que se presentan.

Según el tipo de opción presentada, las escalas de calificación pueden ser:

- Escalas numéricas. Cuando la intensidad del rasgo de observación se representa por medio de números, cuyo significado se aclara previamente.

- Escalas gráficas. La respuesta se realiza exclusivamente mediante un signo sobre las alternativas presentadas.

- Escalas descriptivas. Contienen las diversas categorías del rasgo observado de manera sucinta, pero lo más exactamente posible.
- Escalas de producción escolar. Consiste en una serie de grados de dificultad creciente, que permiten comparar el trabajo realizado por un sujeto con los realizados por los componentes de la muestra sobre la que se confeccionó la escala.
- Escalas de cualidad. Miden el nivel de perfección que tiene la obra en su conjunto. Los alumnos realizan la tarea completa y el producto se confronta con la escala, otorgándole el grado que más se asemeja al producto realizado.
- Escalas de cantidad. Nos dan la medida del sujeto por el grado a que ha llegado en la escala según la cantidad de tarea realizada (Cfr. Ferrández, 1975: 128-129).

f- Registros anecdóticos. "Son descripciones de los hechos relativos a incidentes y acontecimientos preñados de significados que el maestro ha observado en la vida de sus alumnos. Cada incidente se describe brevemente tal como sucede en tarjetas pequeñas.

Los registros anecdóticos pueden usarse para obtener datos pertinentes del proceso de aprendizaje, así como aspectos de la evolución personal y social. Para efecto de registro se toma en cuenta, el nombre del alumno, grado, fecha, lugar, nombre del observador, incidente y la interpretación" (Gronlund, 1978: 134).

g- Las entrevistas. La entrevista supone un diálogo oral que, si bien sigue ciertas pautas fijadas de antemando, varía según las respuestas emitidas. Como instrumento de evaluación permite el conocimiento de opiniones, actitudes, sentimientos, preferencias, etc. Todo lo cual es parte muy importante para la evaluación, pues afecta

a lo que se denomina campo subjetivo del discente; para el campo objetivo, se cuenta con pruebas de rendimiento escritas y orales.

Como criterio se procura que el entrevistado reflexione sobre las cuestiones planteadas y responda sinceramente a todas las preguntas.

Existen algunas exigencias básicas que en cualquier caso serían:

- Cualidades de "rapport" que favorezca la comunicación personal y fomenten la apertura y sinceridad. Esto supone la aceptación total del entrevistado.
- Preparación previa de la entrevista, no tanto en las preguntas concretas a realizar cuanto en los objetivos que en ella se pretenden.
- Oportunidad de las preguntas.
- Valoración objetiva de las respuestas, evitando las precipitaciones en obtener conclusiones.
- Respeto a la libre expresión del entrevistado (Cfr. Ferrández, 1975: 139).

h- Prueba objetiva. "La característica que debe tener una prueba se obtiene al identificar su objetivo y contenidos, lo que equivale a preguntarnos ¿para qué se aplicará la prueba?; y ¿qué aprendizajes exploraremos con ella?

Así pues, se mencionan las diferencias formales existentes entre las pruebas diagnósticas, formativa y sumativa, que son más evidentes en determinado momento del proceso de evaluación:

- Pruebas diagnósticas. Se exploran aquellos aprendizajes que el alumno debiera poseer como antecedente para el curso, así como de los objetivos del mismo. Esto permite deslindar el punto lógico de partida en las experiencias educativas que se emprenderán, según el

alumno posea o no los requisitos y los aprendizajes del curso mismo.

- Pruebas formativas. Se exploran los aprendizajes suministrados por las experiencias que ya se han afectado, contemplándose los conocimientos y aprendizajes que esperábamos conseguir en dichas experiencias.

- Pruebas sumarias. Se explora el aprendizaje derivado de todo un curso o una parte considerada de éste, de suerte que deben contener una muestra representativa y equilibrada de todos los contenidos (objetivos) que el curso o parte supone.

"Sea cual fuere el propósito de la prueba y una vez terminado los contenidos, se hace una distribución esquemática de su distribución para no incurrir en errores de subjetivismo o simpatía por determinados temas, haciendo una breve relación de los temas, objetivos o conductas que debe incluir la prueba y por último se anota un porcentaje de la importancia o jerarquía de cada contenido dentro del total de cuestiones tratadas (la suma de estos porcentajes deberá ser de 100%) (Carreño, 1990: 24-25).

i- La autoevaluación. "En el proceso enseñanza-aprendizaje la autoevaluación se considera valiosa por la participación del sujeto al que va dirigida la evaluación, sea este un alumno, el maestro o el grupo integrado por alumnos y maestro. Al ocuparnos de la evaluación de los hábitos y actitudes de los alumnos, considerados como contenidos de aprendizaje, la participación de cada alumno cobra importancia, pues las decisiones a tomar no son unilaterales, no depende exclusivamente de él o el maestro. La pretendida participación discente en la planificación instructiva tendrá como resultado, además de la libre aceptación de los objetivos propuestos,

en especial cuando éstos se apoyen en justificaciones personales, la autoevaluación de los resultados. Su efectividad está condicionada en gran parte por los instrumentos con que cuenta el alumno para realizarla, y en su progresiva introducción.

La justificación de la autoevaluación en el grupo es doble:

- El grupo es elemento motivador por excelencia y sobre él recae toda la renuncia que puede ejercer el profesor de sus privilegios autoritarios.
- Los resultados de la acción educativa no son sólo individuales sino sociales.

La autoevaluación está ligada al tipo de enseñanza propiciadora de la autonomía o heteronomía de los alumnos, en razón de hábitos o actitudes a evaluar (Cfr. Ferrández, 1975: 150-152).

Dado lo anterior, podemos decir que existe una exigencia por formar teórica y metodológicamente al maestro, que tiende a posibilitar una fundamentada conceptualización de la evaluación, que propicie, a su vez, una consecuente y adecuada instrumentación.

5. El manejo de la evaluación en los programas actuales

Los actuales planes y programas de estudio de educación primaria se sustentan en la Pedagogía Operatoria, cuya importancia se centra en el desarrollo de procesos más que en el logro de resultados, incluso se considera que la observación de lo cotidiano superará en importancia a la mera aplicación de pruebas al asignar una cierta calificación. Así mismo, en el programa la evaluación se define como "un proceso que consiste en obtener información sistemática y objetiva acerca de un fenómeno y en interpretar dicha información a

fin de seleccionar entre distintas alternativas de decisión" (Livas, cit. por SEP, 1991: 13). Dado que existen diferencias respecto a las capacidades intelectuales, afectivas y sociales de los educandos, se recomienda en el programa que el maestro al evaluar aplique un criterio acorde con las pautas de maduración que presenta cada niño y le dé una atención individual basada en la comprensión global de su personalidad (Cfr. SEP, 1989: 75). Se destaca también la atención al esfuerzo, interés y dedicación que el alumno pone en su trabajo por encima del dominio de los conocimientos por lo que el maestro, deberá centrar su atención en el proceso que sigue el niño durante su actividad escolar, que en base a los objetivos del grado, proporcionará el juicio o valor para hacer una apreciación más justa del rendimiento particular de cada alumno (Cfr. SEP, 1992a: 98).

Dado lo anterior debemos puntualizar que mientras los enfoques didácticos de los programas escolares se orientan a asumir el aprendizaje como un proceso eminentemente cualitativo; la normatividad de la evaluación escolar del aprendizaje se prescribe haciendo énfasis en aspectos cuantitativos. Esta situación, se ve reflejada en el acuerdo número 200, en el que se da a conocer las normas de evaluación del aprendizaje en educación primaria, secundaria y normal. Es decir, mientras que por un lado el acuerdo establece la obligación de evaluar el aprendizaje de los educandos, entendiendo éste como la adquisición de conocimientos y el desarrollo de habilidades, así como la formación de actitudes, hábitos y valores señalados en los programas vigentes.

Por otro lado, considera, que dicha evaluación comprenderá la medición en lo individual de los conocimientos, las habilidades, las

destrezas y en general el logro de los propósitos establecidos en los planes y programas de estudio, mediante la asignación de calificaciones que deberán ser congruentes con evaluaciones del aprovechamiento del educando respecto a los propósitos de los programas de aprendizaje y que además la calificación deberá ser numérica, en números enteros del 5 al 10. Este hecho, coloca al aprendizaje y su evaluación en una situación incompatible. Ya que, si consideramos a la evaluación como un proceso didáctico integral permanente; debemos por tanto, evitar centrar nuestra atención en el estudio de los resultados de un proceso educativo, en los que están en juego la asignación de notas o calificaciones.

En este sentido, el programa escolar establece que la importancia de integrar la evaluación, no radica en promediar mecánicamente un determinado número de cifras, sino en el hecho mismo de establecer conclusiones que reflejen la realidad compleja del proceso y el producto de aprendizaje del niño (Cfr. SEP, 1994: 50-51).

De esta manera, el maestro podrá realizar las evaluaciones a través de la observación constante del comportamiento de los alumnos durante el proceso enseñanza-aprendizaje o mediante la utilización de técnicas que juzguen más convenientes.

6. La evaluación ampliada: un enfoque alternativo

La evaluación es uno de los aspectos o fase de la enseñanza que han sido sometidos a una constante revisión; por lo cual, las personas encargadas de la elaboración de los nuevos planes de estudios de las diversas instituciones educativas del país, pugnan porque éstos sean objeto de una evaluación científica que brinde información objetiva

que permita dar sustento a la toma de decisiones y a la orientación de las acciones mismas, tomando como referencia la comprensión de los fenómenos a partir de una realidad social integral. Para ello, se requiere la colaboración y participación de profesores, autoridades, estudiantes y especialistas de distintas disciplinas.

En consecuencia, "surge un nuevo enfoque alternativo denominado Evaluación Ampliada (Cardinet, 1975); Evaluación Holista por Wulf (1975); las cuales establecen los mismos principios siendo de carácter práctico, pues tiene como objeto brindar información útil y significativa a las personas responsables del sistema escolar; evita también, la complejidad de las variables que intervienen en una determinada situación" (Ancona, 1980: 78).

Entre los rasgos que distinguen a este nuevo enfoque, es su carácter interdisciplinario, por su flexibilidad y apertura, ya que, recurre a la metodología de varias ciencias para obtener información que facilite la mejor toma de decisiones; así mismo, son considerados los resultados estadísticos, datos económicos, jurídicos, así como documentos históricos.

Los resultados de las pruebas de aprovechamiento, no son descartados, pues se consideran como algunos de los elementos que amplían una comprensión y explicación en una situación dada.

La evaluación ampliada pone de manifiesto la importancia de tomar en cuenta las partes, pero no en forma aislada, sino en base a una situación global con toda su complejidad que representa, destacando las relaciones entre la totalidad de los elementos que intervienen en una situación dada. De ahí que se interese más en los procesos que en los productos, en las experiencias más que en los

resultados.

Dentro de la Evaluación Ampliada se considera que "la manera en que se aprende es más importante que lo que se aprende" (Ancona, 1980: 80), por lo que se requiere conocer los procesos de pensamiento del niño. Se supone también, que en la medida en que se pueda explicar cómo se ha llegado a una determinada situación, será posible llevar a cabo algunas generalizaciones.

"Los criterios de validez que caracterizan a la Evaluación Ampliada, según Wulf (1975), son los siguientes:

a) Transparencia: Se refiere a la posibilidad de los participantes de reproducir el proceso de evaluación, explicitando las funciones e intenciones de los papeles y de los métodos de evaluación.

b) Coherencia: Se refiere al acuerdo entre los procedimientos que se utilizan y las intenciones anunciadas (validez construida).

c) Aceptabilidad: Es el reconocimiento o acuerdo de los participantes en relación al carácter indiscutible de los resultados presentados (validez por consenso).

d) Pertinencia: Se refiere a la importancia de los resultados de la evaluación para la toma de decisión prevista (validez de contenido)" (Ancona, 1980: 81).

Dado que, la evaluación ampliada, no es considerada como un método, sino como un conjunto de estrategias, se hace referencia a algunos instrumentos y técnicas disponibles, que pueden aportar una contribución importante para la evaluación de experiencias en el hecho educativo, entre los cuales tenemos los siguientes: cuestionarios para la evaluación de la actividad docente, pruebas de aprovechamiento, escala de actividades, sociogramas, entrevistas,

paneles, estudios de campo, análisis de contenido de periódicos, revistas, noticieros, análisis de documentos, autoevaluación, productos elaborados, redacción y expresión oral.

Con respecto al cómo operacionalizar la evaluación ampliada, como una nueva manera de abordar el problema de la evaluación escolar en la práctica docente y que permita que la evaluación de las actividades no se vea como una acción separada de un mismo proceso (enseñanza-aprendizaje), sino como un elemento que aclara y explica el significado de la tarea. Son propuestas para ello, una serie de etapas para tal efecto:

- La definición del problema.

Esta supone una exploración más sistemática del problema a investigar, a través de una serie de interrogantes que permitan definirlo, delimitarlo, replantearlo y enriquecerlo, para reflexionar y sugerir nuevos caminos, para buscar nuevas propuestas que al ser construidas ofrezcan mejores respuestas a las interrogantes, las cuales podrían ser:

1. ¿Cuál es el problema principal que hace necesario un estudio evaluativo?
2. ¿Qué decisiones se espera que deberán tomarse?
3. ¿Cuáles son las personas, instituciones, público en general, interesado en la evaluación?

- La observación de la situación.

En esta etapa se pone en ejercicio, la capacidad de razonamiento y análisis crítico de los participantes en la experiencia, se pretende estar así, en relación con los hechos, observándolos directamente a fin de comprender lo que ocurre "desde adentro", procurando que

con la información obtenida se desprendan algunas hipótesis en relación con las semejanzas y diferencias observadas y las regularidades encontradas. La experiencia jugará un papel importante, pues a través de ella, se logrará integrar al grupo, interesarlo y conocer las necesidades del mismo, ya que por lo observado, nos daremos cuenta que la evaluación es un proceso que puede verse más ligado al desarrollo del curso.

- La recolección de datos.

Esta se lleva a cabo mediante el empleo de encuestas, entrevistas, cuestionarios, estudios de documentos, etc., que permitan confirmar o disconfirmar las hipótesis planteadas (Cfr. Ancona, 1980: 83).

Lo anterior, nos condiciona a determinar el marco de referencia, el planteamiento de la investigación, así como, las conclusiones pertinentes para la solución del problema.

Es importante destacar que los aprendizajes, las conductas, los conocimientos y sus significados adquieren una importancia fundamental en la evaluación ampliada, pues faculta la posibilidad de dar una respuesta al momento de elaboración, construcción y enriquecimiento del proceso enseñanza-aprendizaje. Esto implica asumir los compromisos y responsabilidades individuales y de grupo, compartiendo las decisiones y reconociendo en qué se ha fallado, pero contando también con posibilidades de avanzar.

7. Relación entre la teoría psicogenética, la pedagogía operatoria y la evaluación ampliada

"La teoría de Piaget no sólo nos brinda un instrumento de

análisis y conocimiento del desarrollo de las facultades intelectuales humanas, sino que también se puede aplicar el estudio de todo tipo de aprendizaje, el cual tiene una génesis propia y que debe realizar unos pasos necesarios para su construcción. Es precisamente la Pedagogía Operatoria quien estudia esta génesis individual y colectiva para favorecerla y desarrollarla al igual que los demás procesos intelectuales y sociales del desarrollo infantil" (Moreno, 1983: 385).

Siendo congruentes con esta perspectiva, la evaluación ampliada y los principios de la Pedagogía Operatoria, se caracterizan por una flexibilidad y apertura; dado que, se considera que los aspectos que deben tomarse en cuenta en cualquier innovación pedagógica son de distinta naturaleza, por lo que, es necesario recurrir a la metodología de varias ciencias para obtener información significativa que permita tomar mejores decisiones con respecto a los intereses, construcción genética de los conceptos, nivel de conocimientos previos sobre el mismo y los objetivos de los contenidos de trabajo.

Así mismo, el enfoque de la evaluación ampliada, toma en cuenta a las partes pero no en forma aislada, sino a partir de una situación global vista en toda su complejidad, es decir, se buscan las relaciones entre la totalidad de los elementos que intervienen en una situación dada; por lo tanto, no le interesa exclusivamente un resultado, sino la situación integral y particular de que se trate.

Respecto a la Pedagogía Operatoria, se considera que el niño necesita actuar primero para comprender después, porque no se comprende el objeto por sí mismo, sino las acciones que se realizan sobre él, en íntima relación con los factores inherentes al medio en que vive. Otro aspecto importante, es que la evaluación ampliada se interesa en los procesos más que en los productos, en las experiencias

que han llevado a determinados resultados, más que en estos mismos. En esta misma línea, la Pedagogía Operatoria destaca la importancia del resultado del proceso de las experimentaciones del niño, ello como un reflejo de su propio sistema de pensamiento o estructuras intelectuales, que desde luego evolucionan a lo largo del desarrollo mental. En este sentido la evaluación ampliada coincide en que "la manera en que se aprende es más importante que lo que se aprende" (Ancona, 1980: 80), de esta manera, el modo de adquirir los conocimientos condiciona los métodos de aprendizaje posteriores.

Así, para determinar el valor que representa un método de enseñanza, es necesario conocer en detalle los procesos de pensamiento que se manifiestan en el alumno. Dado lo anterior, la Pedagogía Operatoria propicia situaciones de aprendizaje que favorecen el conocimiento de las características individuales del niño. Además, con el propósito de hacer evidente la amplitud de los recursos existentes para el evaluador, la evaluación ampliada pone a consideración algunos instrumentos y técnicas que pueden contribuir a la evaluación de las experiencias en el contexto de la pedagogía operatoria.

Por último, se puede decir que tanto la teoría de Piaget, la evaluación ampliada y la pedagogía operatoria, suponen que en la medida en que se pueda explicar cómo es que se ha llegado a una situación, es posible efectuar algunas generalizaciones futuras, por tanto, la adquisición de un concepto implica el paso por estadios intermedios que marcan el camino de su construcción y su posterior generalización.

D- DEFINICION DE TERMINOS

1. Evaluación de contenidos de aprendizaje. Es la evaluación de los procesos de la estructura metodológica de todos los elementos que intervienen en el hecho educativo (actitudes, destrezas, habilidades, métodos de enseñanza, etc.).
2. Evaluación ampliada. Es un conjunto de estrategias que permite procurar información útil y significativa a quienes intervienen en el sistema escolar y que dada su flexibilidad y apertura se caracteriza por ser interdisciplinaria. Así también, se interesa más en los procesos que en los productos.

E- LIMITACIONES

Cuando en el terreno de la práctica docente se plantea la necesidad de llevar a cabo la evaluación de las acciones educativas en la Educación Primaria, resultan evidentes una serie de limitaciones que los maestros en ejercicio reflejamos en el actual discurso de la evaluación. En este sentido, se denota la falta de una explicación teórica de la conceptualización que los maestros tienen de la evaluación escolar, esta situación ha provocado que la conciba como una función mecánica que se reduce a aplicar exámenes y asignar calificaciones, separando así la evaluación del proces enseñanza-aprendizaje.

Se carece también por parte de los maestros de habilidades Didáctico Pedagógicas que lo conlleven a facilitar su relación con los alumnos en el proceso didáctico.

Esta situación, obliga al maestro a replantear la evaluación del aprendizaje a partir de un marco teórico conceptual y operativo que le permita orientar todas las acciones que tengan que llevarse a cabo, tomando conciencia que es imprescindible el reconocimiento de los diferentes enfoques alternativos de evaluación, y es precisamente el objeto de este trabajo de investigación, ofrecer un análisis que permita emitir un juicio crítico en función de la propia realidad del contexto escolar.

CONCLUSIONES

- La teoría psicogenética de Jean Piaget y la Pedagogía Operatoria constituyen los enfoques teórico-metodológicos para facilitar el desarrollo mental del niño, en el conocimiento de éste y su propia realidad.

- Es imprescindible el conocimiento de las características de los distintos niveles de desarrollo por los cuales atraviesa el alumno, ya que éstos marcan las líneas sobre los cuales se edifican los planes y programas de estudio.

- La evaluación de las actividades en la práctica docente se ha visto en lo general como una acción separada de un mismo proceso (enseñanza-aprendizaje), pues su planteamiento pierde significación porque no se ve su relación con otras partes del mismo proceso, no importando aquí los medios sino el resultado.

- La concepción de las diversas formas y criterios para realizar la evaluación en la práctica docente, representa para el maestro el ejercicio de análisis crítico para afrontar la valoración del rendimiento escolar.

- La conceptualización teórica de la evaluación escolar del profesor de educación primaria, implica una redefinición del papel de la educación para entenderla como un proceso que debe ser significativo y útil para la vida personal, familiar, cultural y productiva de los alumnos, en los distintos ámbitos en que se desarrollan.

- La evaluación se constituye como un proceso didáctico integral

de descripción, obtención y suministro de información que posibilita la toma de decisiones en el proceso enseñanza-aprendizaje; mientras que, la medición es una concepción instrumentalista que se interesa básicamente en estudiar los resultados de un proceso educativo, a través de la confección, aplicación e interpretación de datos recabados por medio de exámenes.

- La evaluación escolar como parte del proceso enseñanza-aprendizaje reclama la utilización de la capacidad estructurante del niño en confrontación con las situaciones problemáticas que enfrentan, lo cual es un compromiso y obligación compartida entre alumnos, padres de familia y maestros, crear situaciones y experiencias que favorezcan un aprendizaje operativo.

- La selección y planeación de los instrumentos de evaluación se configura como un factor importante para el ejercicio de la capacidad de análisis, síntesis, juicio crítico, resolución de problemas, etc. del alumno en el proceso enseñanza-aprendizaje.

- La evaluación ampliada en su nuevo enfoque alternativo que se distingue por su carácter interdisciplinario, su flexibilidad y apertura en la organización, diseño y aplicación de estrategias para la evaluación de experiencias en el hecho educativo.

BIBLIOGRAFIA

- ANCONA Heredia, Bertha (1980). "La evaluación ampliada".
En: ARIAS OCHOA, Marcos Daniel et al. (1987). Criterios de evaluación. Antología. México, SEP-UPN, p. 78-84
- BUSQUETS, Ma. Dolores (1981). "Aprender de la realidad". En:
CARVAJAL JUAREZ, Alicia Lily et al. (1990). Contenidos de aprendizaje. Antología. México, SEP-UPN, p. 3-6
- CHADWIK, Clifton (s/f). "Enfoque que empleamos al evaluar". En.
ARIAS OCHOA, Marcos Daniel et al. (1987). Criterios de evaluación. Antología. México, SEP-UPN, p. 67-68
- DE ALBA, Alicia (1984). "Evaluación: Análisis de una noción". En:
CASTRO, Carmen et al. (1987). Evaluación en la práctica docente. Antología. México, SEP-UPN, p. 91-114
- DIAZ BARRIGA, Angel (1989). Didáctica y curriculum. México, Nuevomar, 8a. edición, 150 p.
- FERRANDEZ, Alberto (1975). "La observación". En: ARIAS OCHOA, Marcos Daniel et al. (1987). Criterios de evaluación. Antología. México, 2a. edición, SEP-UPN, p. 128-129
- _____ (1975). "Las entrevistas". En: ARIAS OCHOA, Marcos Daniel et al. (1987) op. cit. p.138-141
- _____ et al. (1975). "La autoevaluación". En: ARIAS OCHOA, Marcos Daniel (1987) op. cit. p. 150-152
- GRONLUND, Norman (1978). "Registros anecdóticos". En: ARIAS OCHOA, Marcos Daniel et al.(1987) op. cit. p. 134-135

- GUAJARDO RAMOS, Eliseo (1984). "Jean Piaget su obra y su tiempo"
 En: GUAJARDO RAMOS, Eliseo et. al. (comps.) (1984). Sexto curso optativa Paquete del autor Jean Piaget 1984. México, SEP-UPN, p. 1-39
- MORAN OVIEDO, Porfirio et. al. (1993a) Fundamentación de la Didáctica. México, Gernika 5a. edición, 221 p.
- et al. (1993b) Operatividad de la Didáctica. México, Gernika 5a. edición, 137 p.
- MORENO, Montserrat (1980). "Problemática docente". En: CUERVO CUERVO, Alberto (1987). Teorías del aprendizaje. Antología. México, SEP-UPN, p. 372-389
- (1981). "Qué es la pedagogía operatoria". op. cit. p. 8-12
- NILO, Sergio U. (s/f). "La evaluación considerada como medición". En: ARIAS OCHOA, Marcos Daniel et al. (1987). Criterios de evaluación. México, 2a. edición, SEP-UPN, p. 70-77
- OLMEDO, Javier (s/f). "Evaluación del aprendizaje". En: CASTRO, Carmen et al. (1987) Evaluación de la práctica docente. Antología. México, SEP-UPN, p. 281-296
- (1979). "La evaluación educativa". En: CASTRO, Carmen et al. (1987). op. cit. p. 169-179
- PIAGET, Jean (1985). Seis estudios de la psicología. Tr. Nuria Petit. México, Seix Barral, 227 p.
- RICHMOND, P. G. (1984). Introducción a Piaget. Tr. Ignacio Alvarez Bara, España, Fundamentos, 158 p.
- SAAL, Frida (s/f). "La epistemología genética de Jean Piaget". En: GUAJARDO RAMOS, Eliseo et. al. (comps.) (1984). Sexto curso

optativa Paquete del autor Jean Piaget. México, SEP-UPN, p. 211-221

SEP (1989). Libro para el Maestro. México, SEP, 9a. edición, 459 p.

----- (1991) Ajuste al Programa Vigente de Educación Primaria. México, SEP. 17 p.

----- (1992a). Guía para el Maestro. México, SEP. 143 p.

----- (1992b). Recursos para el aprendizaje. México, SEP, 109 p.

----- (1994). Estrategias de evaluación en el aula Educación Primaria. México, SEP, 32 p.

----- (1995). Libro para el maestro. México, SEP, 59 p.