



UNIVERSIDAD
PEDAGOGICA
NACIONAL

SEP

UNIDAD 071

SUBSEDE COMITAN

LA EVALUACION CUALITATIVA
APLICADA EN EL PRIMER GRADO
DE EDUCACION PRIMARIA

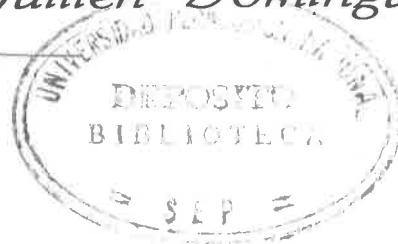
TESINA

QUE PARA OBTENER EL TITULO DE

LICENCIADA EN
EDUCACION BASICA

PRESENTA

María Leticia Guillén Domínguez.



TUXTLA GUTIERREZ, CHIAPAS.

FEBRERO DE 1996.

DICTAMEN PARA TITULACIÓN

Tuxtla Gutiérrez, Chiapas 28 de FEBRERO de 1996

C.

MARIA Leticia Guillen Dominguez

PRESENTE:

El que suscribe, presidente de la Comisión de Titulación de esta Unidad, y como resultado del análisis realizado a su trabajo intitulado: "LA EVALUACION CUALITATIVA APLICADA EN EL PRIMER GRADO DE EDUCACION PRIMARIA".

_____ , opción TESINA
a propuesta del asesor C. MPRO. GIL TOVILLA HERNANDEZ

_____ , manifiesto a usted que reúne las pertinencias pedagógicas, para dictaminarlo favorablemente y autorizarle presentar su examen profesional.

ATENTAMENTE

"EDUCAR PARA TRANSFORMAR"

MR. JOSE FRANCISCO HERRERA PEREZ
PRESIDENTE DE LA COMISION DE
UPN, UNIDAD 071

CON AMOR A:

mi esposo

GUSTAVO EMILIO

A mis hijos:

JUAN PABLO

DANIEL

GUSTAVO

RAUL

I N D I C E

PAGINA

INTRODUCCION

CAPITULO 1

IMPLICACIONES PSICOLOGICAS Y PEDAGOGICAS DEL PROCESO DE EVALUACION.

1.1 Teoría Conductual - - - - -	3
1.2 Teoría Cognitiva - - - - -	5
1.3 Enfoque Psicogenético - - - - -	7
1.4 Escuela Tradicional - - - - -	11
1.5 Tecnología Educativa - - - - -	13
1.6 Didáctica Crítica - - - - -	15

CAPITULO 2

LA EVALUACION EN EL PROCESO DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE DEL NIÑO.

2.1 Modelo Centrado en la Relación Proceso-Producto	21
2.2 Evaluación Orientada hacia el Perfeccionamiento	22

2.3 Modelo de Evaluación de Corte Cualitativo - - -	26
---	----

CAPITULO 3

LA PRACTICA DOCENTE Y LA PRACTICA EVALUATIVA.

3.1 Implicaciones de la Práctica Evaluativa desde - los distintos enfoques - - - - -	32
3.2 Características de la Práctica Docente - - - -	37
3.3 Propuesta Didáctica - - - - -	40

CONCLUSIONES

CITAS TEXTUALES

BIBLIOGRAFIA

I N T R O D U C C I O N

Los acontecimientos no se presentan en el vacío, sino en un contexto social, político y económico que conforma el significado de "cultura".

En el proceso de desarrollo de la humanidad, el tiempo ha sido en la vida del hombre un símbolo que se manifiesta en la memoria colectiva y forma parte de su historia.

Es innegable la velocidad de los descubrimientos de los últimos dos siglos. Al acercarnos al año 2000, la sociedad exige de nosotros los profesores más y mejor preparación para enfrentar el reto de brindar Educación de Calidad.

La gran cantidad de datos e información que en materia educativa se nos ofrecen cada día, muy probablemente nos sumirán en un mar de confusión si no somos capaces de encontrar nuevas metodologías y marcos de referencia que nos permitan transformar nuestra práctica docente como base fundamental para el aprendizaje del futuro.

Este trabajo que se elabora como la culminación de la Licenciatura en Educación Básica, tiene como propósito reflexionar acerca de cómo la evaluación se ha ido transformando a través de las diferentes teorías pedagógicas y visualizar cómo está conceptualizada en la práctica docente actual.

En el primer capítulo se hace referencia a las teorías psicológicas más importantes que nos explican el proceso de aprendizaje y la adquisición del conocimiento; éstas son: la Teoría Conductual, Cognitiva y el Enfoque Psicogenético.

En lo pedagógico se mencionan las aportaciones de la Escuela Tradicional, la Tecnología Educativa y la Didáctica Crítica, para clasificar teóricamente los aspectos que atañen de manera directa al hecho educativo.

El capítulo dos contiene un análisis de tres modelos de evaluación como son: el de Relación Proceso-Producto; el orientado hacia el Perfeccionamiento; y el de Corte Cualitativo.

El tercer capítulo se refiere a las características de la práctica docente y las implicaciones de la evaluación desde el Enfoque Iluminativo por considerarse el más recomendable.

Finalmente se presenta una Propuesta Didáctica de Evaluación Cualitativa para ser aplicada en el primer grado de primaria.

C A P I T U L O 1

IMPLICACIONES PSICOLÓGICAS Y PEDAGÓGICAS DEL PROCESO DE EVALUACION.

Los maestros de hoy debemos reflexionar acerca de las teorías y enfoques metodológicos basados en estudios de cómo se adquiere el conocimiento en el aula, esto con la finalidad de no continuar enseñando a través de patrones o modelos que ya no corresponden a la realidad del educando, es decir, que ya han sido superados.

Es necesario también que al buscar una fundamentación teórica para nuestra práctica docente, se haga una revisión de las teorías psicológicas más importantes y que de alguna manera han contribuido a comprender y mejorar el proceso enseñanza-aprendizaje.

1.1 Teoría Conductual.

El conductismo es una de las corrientes que más influencia ha tenido en la psicología contemporánea. Revolucionó a la psicología mentalista, se dirigió al desarrollo de un sistema cuyos conceptos y métodos permitiera la realización de investigaciones concretas en el campo de la psicología y que dichos estudios pudieran llevarse a cabo en el laboratorio de manera objetiva, pues los principios conductistas se basan en la creación de una psicología "objetiva" cuyo centro de estudio sea

la conducta observable; su método es el experimental y su problema principal, la predicción y control de la conducta.

John B. Watson, quien propiamente es el creador del conductismo, se propuso rechazar los conceptos mentalistas sustituyéndolos por otros apoyados en el paradigma estímulo-respuesta, ya que él considera que dicha relación es observable y fácil de ser estudiada en laboratorio.

Skinner presenta su teoría como conductismo metodológico, para diferenciarlo del conductismo de Watson. Su principal interés es el condicionamiento; su especialidad es el condicionamiento operante. En virtud de numerosos experimentos hechos con animales y personas, infirió conclusiones valiosas acerca del aprendizaje.

El aprendizaje es el concepto central de la teoría skinneriana; los neoconductistas lo definen como "un cambio en la conducta" (1) y se explica a través del condicionamiento operante.

Esta teoría proporciona sólo parte de las respuestas a las interrogantes de ¿Cómo aprendemos? y la forma en que aprendemos, pues aquí el sujeto es un ser pasivo que sólo es capaz de emitir respuestas a estímulos que recibe. El objeto es condicionado y siempre con la tendencia de provocar un cambio de conducta la cual carece de significado. La relación sujeto-objeto prácticamente no existe porque son independientes, lo mismo sucede con el contexto ya que no se toma en cuenta. El aprendizaje se da de una manera vertical pretendiendo lograr la respuesta para la cual se suministró un estímulo.

Para los conductistas no son importantes las diferencias individuales, sino que más bien tratan de explicar el funcionamiento de los organismos de una manera estandarizada.

La relación E-R es una concepción teórica que otorga prioridad al objeto sobre el sujeto y no considera que el hombre interactúa con el ambiente socio-biológico que lo rodea.

1.2 Teoría Cognitiva.

Podría decirse que la teoría cognitiva es reciente puesto que se le empezó a reconocer como una de las grandes teorías psicológicas a partir de los años sesenta.

El término cognición se refiere a todos los procesos mediante los cuales el ingreso de sensaciones es transformado ya sea reduciéndolo, recuperándolo o utilizándolo y aún cuando se trate de la imaginación en la que no hay estimulación, la psicología cognoscitivista se ocupa de estos procesos.

Los cognoscitivistas como psicólogos experimentales se interesan por el "cómo se aprende" y explican el aprendizaje como "almacenamiento de información por períodos largos o como adquisición de estructuras cognoscitivas" (2). Su objeto de estudio sería la investigación de los procesos estructurales y dinámicos que intervienen en la adquisición del conocimiento. No volvieron a interesarse en términos como mente, conciencia, etc., debido a que los conductistas los utilizaron al considerar a la psicología como una disciplina que trabaja sobre la conciencia.

Los teóricos cognoscitivistas explican la conducta en función de las experiencias, información, impresiones, actitudes, ideas y percepciones - del sujeto y de la forma en que éste las integra, organiza y reorganiza. Aquí el sujeto es estudiado de manera individual como un ser activo, con experiencias previas que es capaz de conducir su aprendizaje decidiendo - de manera reflexiva. El objeto del conocimiento tiene significado y le - ayuda a organizar lo que ya sabe. La relación sujeto-objeto es dinámica y se da en la medida en que se propicie las situaciones de interacción en tre ambos.

En esta teoría se concede mucha importancia al medio ambiente, es de de cir al contexto, pues los representantes de esta tendencia creen que el - aprendizaje tiene lugar cuando las personas actúan e interactúan con el - entorno en una tentativa de "dar sentido al mundo" (3). También se preo- cupan por cuestiones relativas a la forma en que las personas comprenden y recuerdan la información y por las diferencias individuales en el apren- dizaje.

En esta concepción se insiste tanto en la estructura interna como el entorno; entendiéndose a los sentimientos y pensamientos dentro de la es- tructura interna y a las estrategias, instalaciones y materiales de ense- ñanza dentro del contexto.

Lo que ya sabemos ejerce influencia en el aprendizaje; éste es un - principio fundamental en la escuela cognitiva que se derivó de una rama - de la psicología denominada teoría de campo, la cual fue desarrollada por los psicólogos de la Gestalt, pues los primeros trabajos que dieron ori-

gen a esta concepción fueron realizados por un grupo de teóricos alema--
nes de la Gestalt, también conocido como teoría de la forma o configura--
cionista.

1.3 Enfoque Psicogenético.

La psicología genética analiza la génesis de los mecanismos y proce--
sos que tienen un papel importante en la adquisición del conocimiento en
función del desarrollo del individuo.

Piaget estudia las nociones y estructuras operatorias elementales -
que se construyen durante el desarrollo del sujeto, mismas que dan lugar
a transformaciones que van de un estado general inferior de conocimiento
a otro superior.

En la obra piagetiana se analiza a través del método genético la -
construcción evolutiva del conocimiento como consecuencia de la interac--
ción del sujeto con el objeto y en base a esto, explorar la génesis y --
las condiciones del paso de un estado de conocimiento a otro.

Gran parte de la obra de Piaget es dedicada al estudio psicogenéti--
co para describir y explicar las operaciones mentales que construyen la
continua transformación del conocimiento en cada fase o estadio del desa--
rrollo del individuo. Se deja a un lado el aprendizaje y se puntualiza
básicamente en la inteligencia y en el proceso de razonamiento; pero es--
to no quiere decir de manera alguna que el aprendizaje humano y su proce--
so quede totalmente excluido o descartado.

El desarrollo psíquico del niño es un proceso continuo de construcción de las estructuras cognoscitivas, las cuales no se encuentran formadas con anterioridad en el sujeto sino que éste debe desarrollarlas y reconstruirlas en períodos secuenciados. Esto depende tanto de la maduración física como de la interacción con el medio ambiente y social que rodea al sujeto.

Según este enfoque, puede afirmarse que el desarrollo intelectual y de estructuras cognoscitivas es más dependiente de las interacciones con el medio físico y social y de las acciones que el sujeto realiza con esos medios. Por ello, se puede propiciar dicho desarrollo, proporcionando al individuo lo mejor y más adecuado de los ambientes así como procurar que interactúe con el entorno, ya que mientras más oportunidades de acción tenga, su desarrollo será mejor.

El desarrollo psicológico puede explicarse por varios factores:

La maduración.

La experiencia física.

La transmisión social.

Cada uno de ellos por sí solo es insuficiente para explicarlo, por eso se agrega un cuarto factor que es fundamental para definir este proceso, siendo este factor el de la equilibración.

El desarrollo psíquico así como el orgánico consiste en una marcha hacia el equilibrio; la vida mental evoluciona al equilibrio final que sería la edad adulta pero éste es móvil porque las funciones de la inteligencia y de la afectividad están en constante modificación, en cambio

en el desarrollo orgánico, los órganos llegan a una maduración y una terminación del crecimiento que da estabilidad.

En el proceso de equilibración encontramos dos aspectos esenciales que son: las funciones invariantes y las estructuras variables. Las invariantes funcionales serían la organización y la adaptación.

La organización es la tendencia que tienen todos los organismos de coordinar sus procesos en sistemas coherentes. La adaptación es la constante relación del organismo con el medio ambiente físico-social. La adaptación implica dos procesos complementarios: la asimilación y la acomodación.

La asimilación es la integración de elementos nuevos a las estructuras del sujeto; y la acomodación es la modificación de los esquemas o estructuras del mismo. Es indispensable la asimilación porque asegura la continuidad de las estructuras y la acomodación se encarga de asegurar el desarrollo de dichas estructuras, al adaptarse constantemente al medio.

Según lo anterior, la adaptación no es otra cosa que la equilibración entre la asimilación y la acomodación. Así, a lo largo del tiempo el sujeto tiende a construir estructuras más complejas y mejor organizadas que lo llevan a una mayor adaptación.

El desarrollo cognoscitivo del niño evoluciona a través de una serie de períodos o estadios y que abarcan edades aproximadas:

período	edad
Sensorio-motor	de 0 a 2 años
Preoperacional	de 2 a 7 años
Operaciones concretas	de 7 a 11 años
Lógico-formales	de 11 a 15 años

Esta división en períodos tiene un orden secuencial y es el mismo - para todos los sujetos, sólo que en cada período se forman estructuras - que los diferencian de los otros y distingue las características funcionales y estructurales de la conducta y del pensamiento del niño, también marcan el paso de desarrollo del conocimiento de niveles simples a niveles más complejos.

Para la psicología genética, el niño es un sujeto cognoscente, que para apropiarse de conocimientos debe actuar sobre los objetos y en consecuencia transformarlos y transformarse. Lo anterior no quiere decir - que el conocimiento sea extraído directamente del objeto, ni tampoco que sea producido por el sujeto escindido del objeto, sino que el conocimiento es el producto de la interacción constante entre sujeto-objeto, por - tanto, el educando es un sujeto activo que organiza y reorganiza sus propias actitudes según sus capacidades intelectuales se lo permitan.

En cuanto al aprendizaje, es concebido en este enfoque como algo - más que un simple cambio de conducta y lo explica solamente con base en desarrollo psicológico. El aprendizaje entonces, está supeditado al desarrollo.

Siendo la pedagogía el arte de enseñar, los docentes debemos de conocer los principios pedagógicos y su devenir histórico para compararlos con teorías que al parecer siguen siendo la base sobre la que se sustentan muchas de las prácticas educativas en nuestras escuelas.

"La conciencia del carácter histórico de la educación, de sus teorías e instituciones, implica que su respectiva peculiaridad se produce bajo determinadas condiciones sociales que han de ser reconocidas e incluidas en la investigación de la educación y sus acciones". (4)

A menudo se observa que existe cierta distancia entre el principio pedagógico y la práctica, pero gracias al arte del maestro se corrige esa distancia y se hace un ajuste entre el principio general y las particularidades de los educandos.

La pedagogía nos ayuda a clasificar teóricamente aspectos que atañen directamente al hecho educativo; entre los más importantes pueden considerarse los siguientes: la actividad del educador, la actividad del educando, los contenidos, medidas, efectos, condiciones y normas de la educación.

1.4 Escuela Tradicional.

El origen de la escuela tradicional se remonta al siglo XVII.

Sus principios fundamentales son el orden y la autoridad, el primero como su nombre lo indica ordena tiempo, espacio y actividades; la autoridad está personificada por el maestro quien es considerado como due-

No del conocimiento y del método, éste a su vez garantiza el dominio de todas las situaciones. La disciplina es exagerada y está regida por un estricto sistema de autoridad muy arraigado en esta escuela.

El profesor exige sumisión al alumno y es el mediador entre éste y el objeto de conocimiento; él es el único que toma decisiones dentro del aula. El alumno obedece y acata las normas impuestas por la institución, recibe dócil y pasivamente el conocimiento en una actitud acrítica. Tanto profesores como alumnos viven enajenados y asumen los roles que la escuela les adjudica. La relación pedagógica que se establece es de dependencia, lo que ocasiona que no se desarrolle el aspecto afectivo; al alumno le resulta más cómodo vivir en la disciplina y sometimiento haciendo sólo lo que se espera que haga.

En las aulas imperan el autoritarismo, el verbalismo, intelectualismo, la teorización y el freno al desarrollo social, pues lo que sucede allí está desvinculado con el entorno, es decir, con el mundo.

En lo relacionado al currículo, el profesor recibe ya hecho los programas, usa temarios o listados de capítulos, los que son elaborados por personas de mayor experiencia u otras instancias académicas, a los objetivos de aprendizaje no se les da mayor importancia, por eso el profesor no tiene claros y bien definidos los propósitos que persigue.

La didáctica que aquí se desarrolla está regida por la disciplina, la memorización, la repetición y la mecanización. Otro rasgo distintivo de esta tendencia es el enciclopedismo, la gran cantidad de conocimientos para el alumno quien no los comprende sólo repite y memoriza.

Los contenidos son estáticos y acabados sin que exista la posibilidad de análisis, crítica, objeción o proposición por parte de los maestros. La metodología de la enseñanza consiste invariablemente en la exposición del profesor; la experimentación, si la hay, es incipiente y lenta. Los recursos empleados son escasos sin que existan criterios teóricos para seleccionarlos, organizarlos y utilizarlos en las situaciones de aprendizaje.

En este modelo, la evaluación se limita a comprobar resultados al final de los cursos, mediante la aplicación de exámenes y asignación de calificaciones; como se ve su función es mecánica, arbitraria y algunos profesores la utilizan como instrumento de intimidación y represión; se realiza administrativamente la actividad evaluativa a exigencia de la institución educativa.

1.5 Tecnología Educativa.

La Tecnología Educativa surge a partir de los años cincuenta, se apoya en la psicología conductista en la que el maestro asume el papel de controlador de estímulos, respuestas y reforzamiento. Esta tendencia no logra superar al modelo tradicional, solamente moderniza al mismo, pues presenta una visión reduccionista de la educación; la afectividad queda relegada por el docente quien se convierte en administrador que dispone las actividades para lograr la conducta esperada.

Para esta corriente el hombre es un objeto a manejar, ya que se dispone de él moldeando su conducta y haciéndolo competitivo; el conocimiento es dado por instrumentos y es aparentemente neutral porque sigue

los lineamientos del proyecto político.

La programación por objetivos conductuales, los criterios de eficiencia para la evaluación, la atomización de objetivos, contenidos y actividades educativas y la utilización de textos programados son algunas de las innovaciones que esta teoría pedagógica hizo.

Para la Tecnología Educativa el aprendizaje es entendido como "el conjunto de cambios y/o modificaciones en la conducta que se operan en el sujeto como resultado de acciones determinadas y la enseñanza como el control de la situación en la que ocurre el aprendizaje" (5). Al igual que en el conductismo, a esta tendencia le interesan los cambios en la conducta y para eso se controla la enseñanza implementando estímulos.

Una de las aportaciones de este modelo en la que se pone especial énfasis es que la planeación y estructuración de la enseñanza, los resultados o productos de aprendizaje deberán estar rigurosamente previstos en los objetivos. El salón de clase parece un laboratorio en el que se experimentan técnicas, recursos y experiencias de aprendizaje; los contenidos no son tomados en cuenta porque son dados por la institución; no son tan importantes como las conductas, en esto no difiere de la didáctica tradicional.

La evaluación es concebida en función de los objetivos de aprendizaje reduciéndola a lo que el sujeto es capaz de manifestar de manera objetiva, no es considerada como parte de todo el proceso enseñanza-aprendizaje; en realidad se trata de una medición por medio de pruebas obje-

tivas que según esta corriente reúnen las propiedades técnicas de validez, objetividad y confiabilidad; se recalca sobre el perfeccionamiento de los instrumentos evaluativos y en el manejo estadístico de los datos arrojados por los exámenes; esta concepción de la evaluación no toma en cuenta la función social de la misma.

1.6 Didáctica Crítica.

La Didáctica Crítica analiza severamente a las anteriores escuelas, promoviendo la reflexión colectiva de alumnos y maestros en relación a los problemas que enfrenta cada quien en su medio y su nivel social, político y económico para luego llegar a la toma de decisiones en el ámbito pedagógico, lo que implica una crítica profunda a la escuela, entendida ésta como una institución social regida por normas y transformadora de conductas.

Para que el maestro pueda desarrollar de manera óptima su actividad docente al momento de abordar el proceso enseñanza-aprendizaje, ha de comprender de manera clara y precisa cómo se forman los conocimientos y a qué leyes obedecen los mecanismos de aprendizaje.

La didáctica crítica no tiene un grado de caracterización definido como en las corrientes ya descritas.

El aprendizaje es considerado como un proceso dialéctico que manifiesta frecuentes momentos de ruptura y reconstrucción centrando la atención más en el proceso que en el resultado, por ello es necesario seleccionar las experiencias idóneas para que el alumno actúe sobre el

conocimiento y el profesor deje de ser mediador entre éste y el grupo convirtiéndose en un promotor de aprendizaje y mediante una relación más cooperativa. Los objetivos de aprendizaje constituyen los puntos de llegada es decir, las metas a todo esfuerzo realizado y hacia las que se orientan las acciones; sus funciones fundamentales es determinar la intencionalidad y/o finalidad del acto educativo y organizar en forma clara los aprendizajes que se pretendan lograr en un curso; sin dejar de sentar las bases para planear la evaluación. Las actividades de aprendizaje son una integración de objetivos, contenidos, procedimientos, técnicas y recursos didácticos; son importantes como generadoras de experiencias que procuran la participación de los estudiantes en su propio proceso de conocimiento.

La evaluación entendida como parte del proceso enseñanza-aprendizaje tiene un carácter eminentemente didáctico que ayuda a orientar, vigilar y mejorar la práctica pedagógica, por esta razón los docentes y alumnos deben participar directamente en las actividades evaluativas y no solo el personal experto o los departamentos especializados en evaluación.

La Didáctica Crítica, como una alternativa en construcción, proporciona en su instrumentación erradicar el mecanicismo, el dogmatismo y el autoritarismo en el aula sin dejar de reconocer las implicaciones políticas e ideológicas que se imprimen en el proceso enseñanza-aprendizaje.

C O R R I E N T E S

CONCEPTOS	ESCUELA TRADICIONAL	TECNOLOGIA EDUCATIVA	DIDACTICA CRITICA
ORIGEN	S. XII Ruptura del orden feudal y Constitución de Estados Nacionales.	En los 50 el proceso de modernización. Desarrollo del pensamiento tecnocrático.	Mediados S. XX. Reflexión colectiva, interpretación social global.
METODO	Orden en tiempo, espacio y actividad. Rígido.	Universalmente válido, lógicamente estructurado. Predominio del medio, técnica logra por sí misma resultados.	Adaptable y redefinible a cada situación particular. Institución educativa como centro de conflicto. Flexible.
CONCEPTO EDUCACION	Como reproducción de valores y normas preestablecidas.	"Neutral y Científica". Universal. Objetividad.	Vinculada con la ideología histórica y socialmente determinada.
FUNDAMENTO PSICOLOGICO	Organicista.	Conductista.	Psicoanalítica.
ALUMNO	Pasivo-Dependiente.	Dependiente-Activo.	Corresponsable-Activo.
PRACTICA	Verbal, memorística, favorece la incorporación a un sistema social. - Establece dependencia unilateral de los actores. - Disciplina basada en imposición.	Intervención técnica, típica conducta de actores, destaca detalle. Metodología del pensamiento tecnocrático. Conductas observables y medibles. - Reproductor de habilidades	Reflexión epistemológica profunda. Destaca: - Relaciones sociales en el PE - Ejercicio del hombre del poder, definir su actividad. - Propicia transformación. - Acción y reflexión crítica -

<p>PRACTICA</p>	<p>- Poder del conocimiento unidireccional.</p>	<p>necesarias para la práctica productiva. - Dependencia de los actores a la técnica.</p>	<p>de los actores (colectiva). - Autonomía.</p>
<p>ENFASIS</p>	<p>Contenido.</p>	<p>Metodología</p>	<p>Grupo Aprendizaje/Sujeto.</p>
<p>APRENDIZAJE</p>	<p>Tipo colectivo dirigido al alumno medio. Puede ser verbal o mnemotécnico.</p>	<p>Conjunto de cambios y/o modificaciones que se operan en el sujeto como resultado de acciones determinadas.</p>	<p>Reflexión y práctica transformadora. Apropiación del conocimiento.</p>
<p>ENSEÑANZA</p>	<p>El alumno tiene un papel pasivo, se le considera receptor del conocimiento. Sujeto a normas en cuya elaboración no participa.</p>	<p>Control de la situación en donde ocurre el aprendizaje. Se centra en el reforzamiento de conductas.</p>	<p>Postura crítica ante la institución, contenidos, coordina el aprendizaje. Corresponsable.</p>
<p>PROFESOR</p>	<p>Tiene poder en cuanto a imponer ritmo y secuencia de la transmisión. Detenta el conocimiento sabio, rígido.</p>	<p>Persona que facilita, controla, orienta y dirige el aprendizaje a través de estímulos, respuestas y reforzamiento. Técnico experto.</p>	<p>Auxiliar del proceso. Facilitador.</p>
<p>OBJETIVOS DE APRENDIZAJE</p>	<p>Se centra en las materias de enseñanza sin prestar atención a intereses y evolución psicológica del estudiante.</p>	<p>Descripción y delimitación clara, precisa y unívoca de las conductas que el participante logra. Se manifestarán al final de un ciclo de instrucción.</p>	<p>Determinados en cuanto a la intencionalidad del acto educativo, clarifican y fundamentan el aprendizaje.</p>

<p>TESIS FUNDAMENTAL</p>	<p>Se centra en los contenidos seleccionados por un grupo selecto de personas, presentados con un horario inflexible y períodos rígidos.</p>	<p>Especificación de objetivos del aprendizaje, cognoscitivos, afectivos y psicomotrices basados en el método de investigación, en la planeación y estructuración de la enseñanza.</p>	<p>P.E.A., como proceso dialéctico que implica crisis, conflicto y resistencia.</p>
<p>EVALUACION</p>	<p>Concebida como examen, no continua. Centrada en la respuesta.</p>	<p>Medición objetiva de las conductas descritas y delimitadas por el objetivo. Observable, registrable, repetible y medible.</p>	<p>Comparativa entre proceso e individuo. Autoevaluación.</p>
<p>REPRESENTANTES</p>	<p>Escuela Jesuita. Comenio.</p>	<p>Skinner. John Dewey.</p>	<p>Margarita Pansa González. Porfirio Morán Oviedo. Díaz Barriga.</p>

C A P I T U L O 2

LA EVALUACION EN EL PROCESO DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE DEL NIÑO.

La evaluación constituye un aspecto básico en el proceso enseñanza-aprendizaje del niño en el aula, la cual deberá ser continua y estar permanentemente relacionada con todo el hecho educativo.

La evaluación es una fase indispensable para determinar la eficacia de nuestra actividad, orientada hacia el logro de un mejor aprendizaje, es preciso considerar en qué medida nuestro esfuerzo se adecúa a la meta buscada.

Evaluar no consiste en dar exámenes de manera mecánica y artificial, sino en algo que requiere integrarse natural y lógicamente dentro del esfuerzo por enseñar y aprender.

En el pasado la evaluación se limitaba a averiguar en qué medida el alumno había memorizado la materia. Hoy sabemos que la importancia de la evaluación reside en que permite determinar hasta qué punto la labor docente está siendo eficaz modificando durante el proceso lo que a juicio del maestro no está funcionando para así implementar estrategias más idóneas con el fin de obtener mejores resultados.

En este capítulo se tratarán de analizar tres modelos contemporáneos de evaluación para conocer cuál ha sido la problemática que ha en-

frentado y cómo ha evolucionado para llegar a comprender los supuestos - conceptuales en que se sustentan, así como los procedimientos y metodología utilizados.

2.1 Modelo Centrado en la Relación Proceso-Producto.

En este modelo de evaluación se concibe a la enseñanza como tecnología y centra su atención en objetivos-resultados. Es importante estudiar este modelo porque aún perdura en algunos centros educativos su concepto de evaluación mismo que presenta un enfoque reducido y que en su aplicación práctica los docentes hemos desvirtuado debido al desconocimiento - de la lógica que propone.

Aquí el proceso de evaluación fundamentalmente significa "determinar en qué medida el currículo y la enseñanza satisfacen realmente los - objetivos de la educación. Puesto que los fines educativos consisten - esencialmente en cambios que se operan en los seres humanos, es decir, - transformaciones positivas en las formas de conductas del estudiante, la evaluación es el proceso de determinar en qué medida se consiguen tales cambios". (6)

Que se produzcan transformaciones en los alumnos de manera positiva es lo que persigue la educación y para determinar hasta qué punto ocurren tales cambios es necesaria la evaluación en su fase final.

El alcance de este modelo es muy limitado pues sólo centra su atención en saber hasta qué punto el programa y la enseñanza rebasan las metas educacionales considerando solamente a la evaluación sumativa y ol-

vidándose de la formativa. La actividad evaluativa está supeditada entonces a los objetivos del programa, sin tomar en cuenta algún grado de conocimiento previo por parte del sujeto.

Tyler, uno de los principales exponentes de este enfoque evaluativo concluye que para tomar decisiones acerca de los programas había que basarse en la coincidencia entre los objetivos y sus resultados reales; también recomienda que el profesor emita juicios racionales acerca de las áreas programáticas con el fin de alcanzar los objetivos y resultados esperados.

2.2 Evaluación Orientada hacia el Perfeccionamiento.

En el paradigma de evaluación orientada hacia el perfeccionamiento, se tiene el concepto de que la evaluación más que verificar debe optimizar, es decir, lograr un grado mayor de perfeccionamiento.

El CIPP es el principal modelo desarrollado bajo esta concepción; su significado es: contexto, entrada (input), proceso y producto. La evaluación del contexto como ayuda para la designación de las metas, la evaluación del proceso como guía de su realización y la evaluación del producto al servicio de las decisiones de reciclaje.

"La evaluación es el proceso de identificar, obtener y proporcionar información útil y descriptiva acerca del valor y el mérito de las metas, la planificación, la realización y el impacto de un objeto determinado con el fin de servir de guía para la toma de decisiones, solucionar los problemas de responsabilidad y promover la comprensión de los fenómenos -

implicados". (7)

Según esta definición, el alcance de la información potencialmente útil en una evaluación es amplio.

Se sintetizan así los elementos claves del CIPP y se presenta a la evaluación no como una actividad terminal sino como un proceso en el -- que habrán de tomarse decisiones para ayudar a perfeccionar al objeto de interés lo que vendría a ser una evaluación formativa.

Stufflebeam al igual que Tyler empieza por comparar los resultados con los objetivos, o sea, una evaluación del producto, después atiende a la evaluación del proceso para cumplir con exigencias administrativas sobre el mejoramiento de sus proyectos; luego aplica la evaluación del contexto como justificante de que su método fracasa al proporcionar bases -- para juzgar las metas, por último implementa la evaluación de entrada para aportar lo que los otros elementos han omitido con relación a los propósitos evaluativos. Con esta secuencia y sobre estas bases Stufflebeam llega a los conceptos de evaluación del contexto, de entrada, del proceso y del producto.

Evaluación del Contexto.- Su función principal es identificar las -- cualidades y defectos de algún objeto, puede ser el programa, una institución, uno o un grupo de alumnos, etc.; esta valoración global debe proporcionar una guía para el perfeccionamiento del objeto en cuestión. Dicha evaluación también tiene como finalidad verificar si las metas están acordes con los requerimientos que deben satisfacerse.

134203

Evaluación de Entrada.- Tiene como tarea revisar el currículo para hacer las modificaciones pertinentes, criticar los métodos y decidir si son o no operativos así como explicar el que se ha elegido para su aplicación; ayuda a implementar estrategias atendiendo a las necesidades y - circunstancias ambientales, determina el logro o fracaso de los cambios realizados. Tiene múltiples aplicaciones.

Evaluación del Proceso.- Consiste en una constante verificación durante la realización de un plan o proyecto para proporcionar información acerca del ritmo que siguen las actividades así como de sus alcances; va lorando hasta qué punto los que participan en el programa son capaces de desempeñar sus funciones y saber cómo consideran la calidad del trabajo tanto los observadores como los mismos participantes. El evaluador desempeña un papel fundamental.

Evaluación del Producto.- El propósito de esta evaluación es estimar, analizar y determinar los alcances de un currículo; la información constante acerca de los logros es de vital importancia durante y al final del proyecto. Tiene como objetivo fundamental averiguar hasta qué punto el programa ha cumplido con los requerimientos que se pretendían, tomando en cuenta los efectos deseados y no deseados así como valorar di chos elementos a largo plazo; este informe sobre los resultados obteni-- dos orienta sobre la pertinencia o no de dicho programa.

Hasta aquí se ha tratado de exponer a grandes rasgos los objetivos de cada evaluación del contexto, entrada, proceso, producto, las que a pesar de tener sus particularidades se encuentran relacionadas entre sí.

IMPORTANCIA DE LOS CUATRO TIPOS DE EVALUACION PARA LA TOMA DE DECISIONES Y LA RESPONSABILIZACION.

CONTEXTO	ENTRADA DE DATOS	PROCESO	PRODUCTO
Toma de decisiones (orientación formativa).	Guía para la elección de objetivos y asignación de prioridades.	Guía para la elección de la estrategia del programa.	Guía para la finalización, continuación, modificación o entrega.
	Entrada de datos para la designación del plan de procedimientos.		
Responsabilización (orientación sumativa).	Relación de objetivos y bases para su elección - junto con una relación de necesidades, oportunidades y problemas.	Relación de la planificación y la estrategia escogidas y las razones de esa elección entre otras alternativas.	Relación de los logros y de las decisiones recicladas.

Este esquema muestra que las evaluaciones del contexto, de entrada, del proceso y del producto pueden ser utilizadas tanto como guías para la toma de decisiones, función formativa, como para suministrar información para la responsabilidad, función sumativa. (8)

2.3 Modelo de Evaluación de Corte Cualitativo.

Para mejorar los proyectos, procedimientos y experiencias educativas, la evaluación constituye un fecundo y efectivo recurso que proporciona información para tomar las decisiones necesarias. Atendiendo a la evaluación de corte cualitativo, trataré de centrarme sobre el enfoque iluminativo que tiene su origen en la antropología social.

La evaluación iluminativa tiene una visión más amplia pues toma muy en cuenta el contexto, o sea, el campo de acción en el que las nuevas alternativas educacionales deben operar; se dirige más a la descripción y la interpretación antes que la medición y la predicción. Tiene como finalidad estimar y valorar el proyecto educativo que se pretenda poner en práctica; cómo funciona, cómo inciden en él las múltiples situaciones escolares en las que se desarrolla, cuáles son sus ventajas y desventajas, cuál es la opinión de las personas interesadas, esto es cómo han de participar alumnos y profesores, en fin, trata de orientar y esclarecer una compleja gama de cuestiones.

"La investigación acerca de la innovación puede ser instructiva para el innovador y para toda la comunidad académica entera porque clasifica los procesos de la educación y ayuda al innovador y a las otras partes interesadas a identificar aquellos procedimientos, aquellos elementos de la gestión educativa que parecen haber obtenido resultados deseables". (9)

El adoptar la evaluación iluminativa implica nuevos supuestos, conceptos y terminología; requiere algo más que un simple cambio de metodo-

logía; el "sistema de instrucción" y el "ambiente de aprendizaje" son elementos fundamentales para la comprensión de dicha evaluación.

El sistema de instrucción es un conjunto de componentes como el plan y programa de estudios, técnicas, materiales, formas particulares de organizar la enseñanza, etc. que cuando se lleva a la práctica, sufre modificaciones y en cada situación adopta una forma diferente según su contexto particular.

El ambiente de aprendizaje es el entorno tanto material como sociopsicológico en el que docentes y alumnos se desenvuelven, el medio de aprendizaje representa una combinación de relaciones entre variables culturales, sociales, institucionales y psicológicas, mismas que al interactuar dan forma a un modelo único en cada grupo o curso pues las circunstancias, costumbres, estilos y otras particularidades dan lugar al proceso enseñanza-aprendizaje exclusivo de ese espacio porque las características individuales del docente y las expectativas o aspiraciones de los estudiantes son variadas.

Conocer la diversidad en el contexto es tarea ineludible para el estudio y aplicación de nuevos proyectos educativos.

Unir las experiencias de los alumnos con las modificaciones en el ambiente de aprendizaje es una preocupación de la evaluación iluminativa misma que no es un paquete metodológico estandarizado, sino una estrategia integral de investigación. Su meta es ser al mismo tiempo global y ecléctica. Al elegir las tareas investigativas no se hace en base a una teoría de investigación, más bien resulta de decisiones sobre qué técni-

cas son más adecuadas en cada caso; el problema determina los métodos a utilizar y no a la inversa. Asimismo ningún método es utilizado en forma exclusiva o aislada; se combinan diferentes técnicas para aclarar un mismo problema.

Existen tres momentos característicos en la evaluación iluminativa: primero los investigadores observan, luego preguntan y después tratan de explicar; estas tres etapas se sobreponen y se interrelacionan funcionalmente.

El cambio de una etapa a otra mientras la investigación se desarrolla se efectúa cuando las áreas problemáticas se van redefiniendo progresivamente. Dentro de este contexto de tres etapas, se constituye un perfil informativo utilizando los datos recogidos desde cuatro áreas: observación, entrevistas, cuestionarios o tests y fuentes documentales e históricas.

La observación.- Esta fase ocupa un lugar central en la evaluación iluminativa, pues el investigador debe registrar continuamente acontecimientos y datos, al mismo tiempo busca organizarlos añadiendo comentarios interpretativos sobre características "tanto manifiestas como latentes" de la situación. El evaluador iluminativo tendrá que ser cuidadoso en el desarrollo de estas técnicas, ya que registran únicamente el comportamiento superficial, no facilitan el descubrimiento de las características que subyacen y que son las más significativas, es decir, currículos ocultos.

Las entrevistas.- Varían según el tipo de información que se desee;

en algunos casos convienen las entrevistas cortas bien estructuradas y - en otros más amplias y detalladas. Su finalidad es descubrir los puntos de vista de los participantes (profesores y estudiantes) para valorar el impacto de un programa.

Los datos de cuestionarios y tests.- El evaluador iluminativo se - concentra más en la observación y en las entrevistas pero no deja de lado las técnicas de "papel y lápiz" al elaborar cuestionarios deberá ser muy cuidadoso para que su aplicación realmente beneficie al proceso evaluativo y no nada más se conviertan en acumulación de datos ininterpreta**bles**. Se pueden también utilizar tests de actitud, personalidad y logros aunque éstos no gocen de una condición privilegiada en el estudio; por - eso se recomienda que las calificaciones de dichos tests no sean utiliza**das** aisladamente sino en un contexto total.

Información documental e histórica.- Los antecedentes históricos de un programa siempre deben ser considerados, puesto que no están ahí por azar. Pueden utilizarse las fuentes principales como los datos archiva**dos**, relatos autobiográficos, grabaciones, etc., con la finalidad de reu**nir** información acerca de cómo concebían el programa diferentes personas y saber cómo estaba antes de que se implementaran innovaciones para así estar en condiciones de evaluar.

La evaluación iluminativa toma muy en cuenta el contexto amplio y - variado en el que funcionan los programas educativos siendo sus metas - las siguientes:

- a) "Estudiar el programa innovador: cómo opera, cómo influye en las distintas situaciones escolares a las que se aplica sus ventajas y desventajas y cómo se ven afectadas las tareas intelectuales y las experiencias académicas de los estudiantes.
- b) "Descubrir y documentar qué significa participar en el esquema, ya sea como profesor o como alumno.
- c) "Discernir y comentar las características más significativas de la innovación, las concomitancias recurrentes y los procesos críticos". (10)

Así se procura exponer y aclarar una compleja serie de cuestiones - para ayudar al innovador a detectar las estrategias y contenidos del programa que pueden beneficiar el logro de los resultados deseados.

C A P I T U L O 3

LA PRACTICA DOCENTE Y LA PRACTICA EVALUATIVA.

La educación como proceso tendiente a conseguir cambios favorables en el ser humano, exige que se valoren los efectos de las actividades - propiciadas al alumno para averiguar hasta qué punto han sido útiles.

La evaluación como actividad inherente de todo hecho educativo, ha estado sujeta a las transformaciones que el devenir histórico ha dado al proceso enseñanza-aprendizaje a través de diferentes concepciones tanto psicológicas como pedagógicas.

Existen acuerdos en la pedagogía moderna en cuanto a la importancia esencial de la evaluación. En cambio las diferencias han sido notables con respecto a la mayor o menor importancia de su aplicación a los diversos tipos de aprendizaje. Así en el pasado, como se insistía de manera casi exclusiva en el aprendizaje académico, la evaluación se limitaba a meros exámenes. Muchas personas creen todavía que la única manera de evaluar es someter al alumno a un examen oral o escrito, ignorando que éste es sólo un medio limitado de juzgar al educando en un aspecto particular de su aprendizaje.

En síntesis, no hay diferencias entre los educadores modernos en lo referente a la necesidad de evaluar el aprendizaje. En lo que concierne a cuándo debe evaluarse, es preciso insistir aún en que la evaluación

es un proceso continuo que se inicia antes de comenzar la enseñanza y que se extiende más allá de ésta.

La evaluación no es algo que aparece al final de una actividad o en ciertos momentos regulares y previamente determinados de la tarea docente.

3.1 Implicaciones de la Práctica Evaluativa desde los distintos enfoques.

Siendo la evaluación un aspecto básico del proceso de educar, ésta sólo puede orientarse y mejorarse mediante la determinación del grado y calidad de los cambios que resulten del esfuerzo educativo. No puede haber encauzamiento inteligente de la enseñanza-aprendizaje si no se sabe en qué medida y dirección está progresando el alumno.

La evaluación representa un cambio en la educación. Tradicionalmente era concebida y practicada como una actividad terminal no continua y centrada en la respuesta consistente en aplicar exámenes y asignar calificaciones al final de los cursos además de ser utilizada por algunos profesores como medio de intimidación y represión en contra de los alumnos; su papel era limitado a auxiliar en la tarea administrativa de las instituciones educativas.

En la corriente de la Tecnología Educativa, la evaluación es concebida como medición objetiva de las conductas descritas y delimitadas por el objetivo. Observable, registrable, repetible y medible; para dar el cabal cumplimiento a estas prescripciones se hace necesario elaborar instrumentos idóneos para tal fin. Es a partir de esta noción de evalua-

ción que en realidad se trata de medición donde cobra auge el uso casi - indiscriminado de las pruebas objetivas, por considerarse que estas reúnen las propiedades técnicas de validez, objetividad y confiabilidad; -- avalando así el carácter observable y medible del aprendizaje. En la - Tecnología Educativa se considera a la evaluación como un ente aislado, - sin determinaciones, es decir, descontextualizado de lo social.

En la Didáctica Crítica la evaluación es considerada como un proceso eminentemente didáctico que planeada y ejecutada convenientemente puede coadyuvar a mejorar la calidad de toda práctica pedagógica. Es importante señalar que existe una relación muy estrecha entre los conceptos - de enseñanza-aprendizaje y los de evaluación, esto indica que al redefinir el proceso E-A implica necesariamente el de evaluación, lo cual deja bien claro ese vínculo indisoluble.

Las reflexiones de la escuela crítica pueden resumirse en dos grandes ejes:

1. Que la tecnología educativa redujo la evaluación al uso de modelos que aislan del contexto social que demanda qué y para qué - se evalúa.
2. Que la práctica de la evaluación no limita sus efectos al salón de clase, por lo contrario, sus consecuencias son de índole social.

Es muy común en la práctica docente confundir a la evaluación con - la medición; posiblemente esto obedezca a la carencia de una explicación amplia.

Hay diferencias importantes entre evaluar y medir. La medición se refiere al intento de determinar con precisión ciertos aspectos específicos del aprendizaje. Por ejemplo, medir el aprovechamiento en aritmética significa averiguar si el alumno sabe computar y resolver problemas aritméticos; por otra parte, evaluar tiene que ver además con la determinación de cambios amplios y profundos en la personalidad y la conducta del individuo durante la actividad educativa.

Un ser humano no sólo adquiere destrezas y conocimientos, sino que en la adquisición de los mismos toda su personalidad sufre transformaciones en diversos sentidos. La evaluación cualitativa reconoce que ante cualquier situación de aprendizaje el educando responde en múltiples formas.

Mientras el alumno adquiere conocimiento, información y destrezas, también experimenta cambios en otros aspectos, tales como sus intereses, actitudes, ideales, preferencias, apreciaciones, modo de pensar, ajustes sociales y personales, etc. La evaluación cualitativa considera que -- aprender es una tarea de toda la personalidad.

Medir implica la mensura objetiva y matemática del aprendizaje. Además de las técnicas cuantitativas, la evaluación utiliza procedimientos subjetivos y considera cambios que sólo pueden aprebiarse cualitativamente. Hay muchos aspectos de la personalidad que no pueden reducirse a cifras numéricas. La evaluación es, consiguientemente, más amplia o comprensiva que la medición, empleando no sólo las técnicas precisas de ésta, sino además los estímulos cualitativos. La medición es, entonces, un aspecto de la evaluación.

"El concepto de evaluar es una necesidad en la educación moderna. Esta destaca el desarrollo integral del individuo mediante la experiencia. En lugar de lo estrictamente académico, la mayor preocupación del pedagogo moderno es el progreso del alumno en los diversos aspectos de su persona. Todo aprendizaje es un logro integral, ya que afecta a todo el individuo. Por tanto, la determinación de la medida en que se aprende requiere un enfoque amplio y múltiple". (11)

Al seleccionar los medios e instrumentos para evaluar, se deben hacer ciertas consideraciones en cuanto a las características que habrán de reunir estos instrumentos, o mejor dicho, la calidad de los resultados que a través de ellos se obtienen. Si optamos por una prueba pedagógica objetiva habrá que percatarse de que sea válida, confiable y económica. Se entiende por validez la propiedad que posee un instrumento si es apropiado para lograr mediante su uso, el propósito que queremos conseguir y para el que fue ideado; en este caso, el concepto de validez equivale al de eficacia; o sea que el término validez se aplica a las pruebas pedagógicas sólo cuando éstas sean idóneas para medir lo que se quiere medir.

La confiabilidad es la característica que posee el instrumento cuando los resultados que mediante su aplicación se obtienen pueden ser admitidos, sin duda razonable, como correctos, como datos ciertos en el sentido de que reflejan objetivamente la realidad; por ello entendemos la confiabilidad como equivalente de certeza.

La economía es entendida aquí en dos de sus significados: como adecuada distribución proporcional y equilibrada de medios y de fuerzas y -

como ahorro de tiempo y esfuerzo. De ahí se sigue que una prueba será económica si sus contenidos cubren en una bien ponderada proporción todos y cada uno de los aspectos sustanciales de la parte o área a la cual está referida y si además tanto en su aplicación como en su calificación no requiere de esfuerzo, ni de tiempo excesivo o innecesario.

La evaluación es una parte constitutiva de todo sistema educativo. La evaluación educativa es el proceso de descripción, obtención y suministro de información útil para juzgar alternativas y tomar decisiones - acerca de los diferentes elementos que intervienen en el sistema educativo.

La evaluación educativa permite retroalimentar el proceso de enseñanza-aprendizaje conforme a bases y criterios objetivos: descubre aquellos elementos que no logran los resultados esperados y proporciona información pertinente y significativa para orientar el mejoramiento o decidir el cambio de estos elementos.

El propósito fundamental de la evaluación en el aula se refiere a la toma de decisiones en base a información adecuada. Puede también desempeñar diversas funciones de acuerdo con la finalidad que persiga; su propósito siempre será el mismo: obtener la información necesaria para tomar la decisión requerida en cada caso, por lo tanto, en toda evaluación es indispensable determinar la función que se va a cumplir, ya que de esta función depende la selección y elaboración del instrumento idóneo para verificarla.

3.2 Características de la Práctica Docente.

Mi práctica docente se ha ido transformando notablemente a través del tiempo y de la experiencia que este proporciona. Puedo decir que en lo referente a las teorías psicológicas, me inclino por el enfoque que nos presenta la psicología genética de Jean Piaget porque ofrece una explicación amplia sobre las nociones y estructuras operatorias elementales que se construyen durante el desarrollo del sujeto, mismas que puedo observar y en algunos casos analizar en el grupo con el que realizo mi práctica educativa.

Considerando que es de vital importancia comprender que el desarrollo cognoscitivo del niño evoluciona en períodos subsecuentes que abarcan edades aproximadas, debo decir que mis alumnos son de primer grado y están en la etapa preoperacional (de 2 a 7 años) caracterizándose ésta de la manera siguiente:

A) Estructuras de la inteligencia (instrumentos de conocimiento)

- El sujeto pasa a la representación simbólica.
- Uso de la evocación.
- Uso de la anticipación.
- Lógica elemental.
- Establecimiento de la función

B) Contenidos del conocimiento (explicación de la realidad a través de:)

- Uso del lenguaje verbal.
- Etapas iniciales de la representación escrita del sistema de la lengua: pseudo-letras y escritura figural.
- Cuenta cuentos.
- Prevee lo que necesita y puede -

- semiótica.
- Comienzo de la descentración.
 - pedirlo.
 - Pensamiento transductivo.
 - Comunicación verbal.
 - Escritura de pseudo-grafismos - convencionales.
 - Pseudolettras sin control de cantidad.
 - Necesidad de diversas grafías.
 - Trabajos con estados más que con transformaciones.

Con relación a la teoría pedagógica adoptada, pretendo asumir la Didáctica Crítica porque al realizar mi práctica docente ofrece mayor apertura para mejorar las situaciones de aprendizaje.

"La Didáctica Crítica es una propuesta que no trata de cambiar una modalidad técnica por otra, sino que plantea analizar críticamente la práctica docente, la dinámica de la institución, los roles de sus miembros y el significado ideológico que subyace en todo ello". (12)

Esta corriente nos conduce a que todos aprenden de todos y principalmente de aquello que se realiza en conjunto, por esto y porque además fomenta el espíritu crítico y la autocrítica es que me inclino hacia ella.

El modelo de evaluación que más me parece para ser adoptado y aplicado es el de corte cualitativo y específicamente la evaluación iluminativa por ser esta la que toma muy en cuenta el contexto y por señalar -

de manera definida tres etapas que son: observación, investigación y explicación, las cuales se interrelacionan funcionalmente en todo el proceso.

La observación tiene una importancia central en la evaluación porque por medio de ella podemos tener una visión más clara de las individualidades del educando para valorarlas y canalizarlas de la mejor manera posible. De hecho en el primer grado, es más aplicable la evaluación cualitativa, pues desde el principio el maestro debe ser muy observador para poder emitir juicios de carácter diagnóstico o pronóstico.

El primer momento de la evaluación, la diagnóstica o inicial, me es de gran utilidad, ya que me ayuda a determinar tanto los puntos fuertes como las deficiencias de mis alumnos; ellos por su parte pueden percatarse de sus logros y sus fallas para así estar en condiciones de establecer pronósticos, es decir, hacerse conjeturas de manera más efectiva y científica respecto a las posibilidades educativas de los niños y de este modo poder anticipar hasta cierto límite los futuros logros de cada uno de ellos.

Durante el proceso enseñanza-aprendizaje debe evaluarse continuamente; esta evaluación formativa busca identificar debilidades de aprendizaje antes de completar la instrucción; puede ser durante un segmento del curso, o bien una unidad, un capítulo o una lección. Así la evaluación formativa constituye real y efectivamente una parte integral del proceso enseñanza-aprendizaje.

No se debe soslayar a la evaluación sumativa o final, pues siendo -

su función la de calificar a los alumnos y ¿por qué no? también al maestro de acuerdo a su rendimiento en relación con las metas del curso, tenemos que realizarlas puesto que la institución educativa nos lo exige para efectos administrativos. La evaluación sumativa o final ocurre espaciadamente porque cubre una cantidad más grande de contenidos curriculares.

En la evaluación de corte cualitativo es más importante "la manera en que se aprende, que lo que se aprende"; esto requiere conocer en detalle los procesos de pensamiento que provoca el niño. Este enfoque de evaluación contribuye a desarrollar en el alumno y el maestro actividades de búsqueda y de investigación para poder ofrecer la explicación correspondiente sobre los aprendizajes significativos que ha realizado el alumno.

3.3 Propuesta Didáctica.

El maestro de primer grado debe saber manejar bien la evaluación cualitativa, pues por ser el inicio de la educación primaria y los niños son de corta edad, los avances y cambios que se van dando en ellos en ocasiones son casi imperceptibles, lo que nos conduce a aplicar con mucha frecuencia la evaluación cualitativa; esto implica que observemos hasta el mínimo detalle de lo que el alumno hace para así estar en condiciones de interpretar, explicar, diagnosticar y/o pronosticar sus posibilidades de aprendizaje.

La evaluación cualitativa en la seriación es mi propuesta didáctica aplicada en el primer grado de primaria, porque la seriación al igual -

que la clasificación es una operación que además de intervenir en la formación del concepto de número constituye uno de los aspectos fundamentales del pensamiento lógico. Antes de abordar en el primer año el concepto de número, se deberá procurar que el niño supere la clasificación y la seriación. Al verificar en qué estadio de la seriación se encuentran, estamos aplicando una evaluación eminentemente cualitativa, porque la observación ineludible en este enfoque tiene un valor muy importante, pues por medio de ella podemos saber el grado de dominio que ha alcanzado el niño en ciertos conceptos y las dificultades que enfrenta en otros.

Al seriar se establecen relaciones entre elementos que son diferentes en algo y se ordenan esas diferencias. Pueden seriarse por ejemplo: libros de diferentes tamaños, monedas y billetes de varios valores, los niños del grupo, etc., en todos los casos la seriación puede efectuarse en dos órdenes: creciente y decreciente.

La seriación operatoria tiene dos propiedades que son: la transitividad y la reciprocidad. Tanto las seriaciones como las clasificaciones siempre las realizamos en forma interiorizada, pero para observar de manera objetiva la operación, habrá que ejecutarla en forma efectiva, es decir, interactuando directamente con los objetos. Por ejemplo: si seriamos a los niños del grupo de acuerdo a su estatura, además de hacerlo en forma interiorizada lo podemos realizar en forma efectiva visible.

En el proceso de construcción de la seriación se distinguen tres estadios:

Primer estadio: Hasta los 5-6 años aproximadamente.

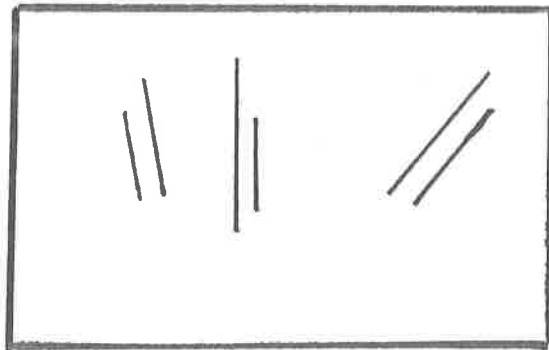
Segundo estadio: Desde los 5-6 años hasta los 7-8 años aproximada--

mente.

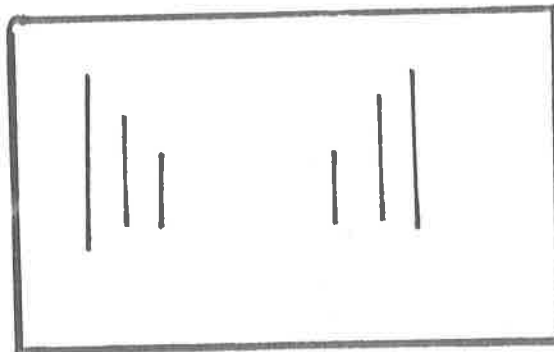
Tercer estadio (operatorio): Desde los 7-8 años aproximadamente.

Características de los estadios:

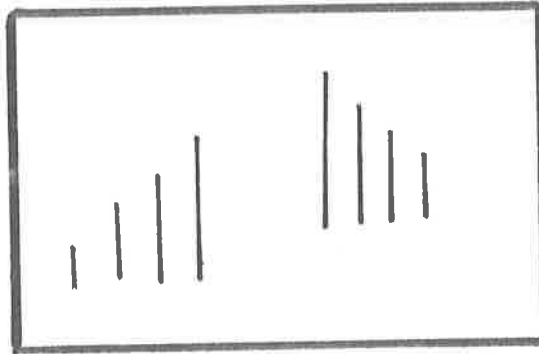
Primer estadio: Cuando al niño que se encuentra en el inicio de este estadio se le propone que haga una seriación ("Ordena estos popotes - del más largo al más corto, o del más corto al más largo"); en un principio forma parejas porque está considerando los elementos en términos absolutos "grande y chico"; "largo y corto".



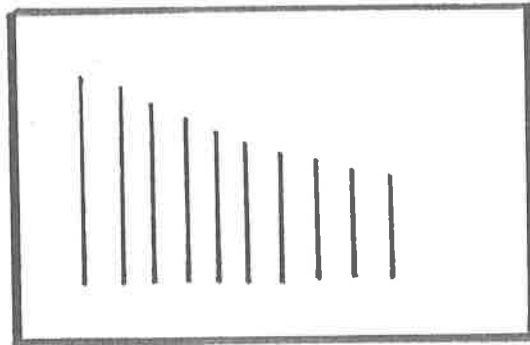
Después forma tríos en los que incluye una nueva categoría: la de los medianos; maneja ya los términos grande, mediano y chico; o largo, mediano y corto.



Más adelante sería cuatro o cinco elementos formando "escaleritas" en un sólo sentido (creciente o decreciente) fijándose sólo en uno de los extremos. Al finalizar este estadio, el niño llega a considerar la línea base y ya no se centra en un sólo extremo sino que considera la longitud total de los elementos.



Segundo estadio: El niño ya puede construir la serie de 10 popotes, por tanteo, es decir, que toma el primer popote al azar, luego otro que compara con el primero y después otro que compara con los dos anteriores para decidir donde colocarlo y así sucesivamente hasta seriar todos los popotes respetando la línea base. En este segundo estadio el niño aún no ha construido la transitividad ni la reciprocidad.



Tercer estadio: Aquí el niño ya es operatorio, pues al seriar es más sistemático y ha construido la transitividad y la reciprocidad; esto lo podemos observar porque forma sus series tanto de manera creciente como decreciente y además trabaja ya con los diecinueve popotes seriándolos sin dificultad.

Para evaluar la seriación en los niños de primer grado —lo cual deberá ser como ya se dijo—, antes de trabajar el concepto de número se propone lo siguiente:

Objetivo: Ubicar el nivel de conceptualización que con referencia a la seriación se encuentra el niño.

Actividades:

1. Disponer de diecinueve palitos o popotes que varíen medio centímetro de longitud entre uno y otro, midiendo seis centímetros el más pequeño.
2. Al principio se le ofrecen al niño sólo diez palitos o popotes, los que tengan un centímetro de diferencia entre uno y otro.
3. Según las seriaciones realizadas por el niño se le ofrece las nuevas que van intercaladas en la primera serie.
4. Observar de manera individual a cada niño para que no imite a sus compañeros en la realización de la operación y así ubicarlo en el estadio en que se encuentra.
5. Anotar en un concentrado como en el que aquí se ejemplifica los resultados de las observaciones de cada alumno.
6. Es importante recordar que el niño siempre avanza a través de las actividades y situaciones de aprendizaje que el maestro le propone, de ahí la importancia de la observación para valorar, interpretar y

explicar los cambios que se van presentando en el educando.

CONCENTRADO DE EVALUACION CUALITATIVA EN LA SERIACION

PRIMER GRADO

GRUPO "A"

NUM. PROG.	N O M B R E S	ESTADIOS			OBSERVACIONES
		1o.	2o.	3o.	
1.	Abadía Sánchez Roberto				
2.	Bermúdez Solís Ana María				
3.	Díaz Morales Asunción				

C O N C L U S I O N E S

Es importante recordar que la evaluación forma parte de un proceso mayor que es el de enseñanza-aprendizaje.

La aplicación del examen no es el medio más idóneo para verificar - los aprendizajes ni mucho menos para determinar una calificación de todo un proceso de logros en los aspectos formativos del educando en un determinado momento.

Debemos recordar que hay diferencias sustanciales entre evaluar y - calificar. La evaluación retoma la comprensión de procesos formativos - durante el aprendizaje; se acerca más a la visión cualitativa. La calificación se refiere a la asignación de un número que pretende ubicar dentro de una escala cuantitativa el nivel de aprovechamiento o aprendizaje de cada alumno.

La obtención de una calificación no aprobatoria puede desalentar a los alumnos y hacerlos perder el interés por la asignatura, y más aún, - una calificación drásticamente baja como el cero puede llevar al alumno a sensaciones de fracaso, angustia, inseguridad y pérdida de la autoestima, que en ocasiones son irreversibles debido a todas las implicaciones sociales que tiene la calificación.

El aprendizaje no depende exclusivamente de las situaciones que se proponen, sino primordialmente de la manera como interactúa el alumno - con éstas, así como de sus experiencias e ideas previas.

El contacto con los padres de familia debe rebasar la mera información de las calificaciones de sus hijos. Este espacio es muy importante, ya que posibilita una orientación sólida, de manera que en el seno familiar se pueda apoyar directamente la acción escolar a través del fortalecimiento de las actitudes y la práctica de valores, así como la realización de conversaciones y actividades que favorezcan la recuperación de los aprendizajes. Los padres de familia contribuyen mejor con la evaluación del proceso educativo si se busca maneras de recuperar sus opiniones respecto al desempeño de sus hijos en otros contextos.

El objeto de estudio de la evaluación es la comprensión y explicación de la problemática derivada de una situación o experiencia educativa específica, llevando al alumno y al maestro a la toma de conciencia - de sus logros para afianzarlos y de los errores para superarlos; asimismo nos da cuenta de los aspectos que influyen directamente en la formación de la personalidad del educando.

Como docentes debemos propiciar la participación de todos nuestros alumnos y no utilizar la calificación de manera coercitiva; debemos revisar y reflexionar periódicamente nuestro proceso de enseñanza por si algo esta fallando.

CITAS TEXTUALES

1. SKINNER, B.F. "Are Theories of Learning Necessary?", en *Antología Teorías del Aprendizaje*, S.E.P. México, 1990, p. 232.
2. RUIZ Larraguível, Estela. "Reflexiones en torno a las teorías del aprendizaje" en *Antología Teorías del Aprendizaje*, S.E.P. México, 1990, p. 234.
3. WOOLFOLK, Anita E. y Nicolich Lorraine Mc Cune. "Concepciones cognitivas del aprendizaje" en *Antología Teorías del Aprendizaje*, S.E.P. México, 1990, p. 163.
4. PANSZA, González Margarita. "Sociedad-Educación Didáctica", p. 46.
5. MORAN, Oviedo Porfirio. "Propuesta de elaboración de programas de estudio en la didáctica tradicional, tecnología educativa y didáctica crítica" en *Antología Planificación de las Actividades Docentes*, México, S.E.P.-U.P.N., 1983, p. 269.
6. TYLER, R.W. "¿Cómo evaluar la eficacia de las actividades de aprendizaje?" en *Antología Teoría y Práctica de la Evaluación*, SECyS, - 1994, p. 23.
7. STUFLEBEAM, D. y A. Shinkfield. "La evaluación orientada hacia el perfeccionamiento" en *Antología Teoría y Práctica de la Evaluación*, SECyS, 1994, p. 71.

8. STUFFLEBEAM, D. y A. Shinkfield. "La evaluación orientada hacia el perfeccionamiento" en Evaluación Sistemática. Guía Teórica y Práctica, Paidós/MEC. Barcelona 1987, p. 74.
9. PARLETT, M. y D. Hamilton. "La evaluación como iluminación" en Antología Teoría y Práctica de la Evaluación, SECyS, 1994, p. 149.
10. STUFFLEBEAM, D. y A. Shinkfield. "La evaluación iluminativa: el método holístico" en Antología Teoría y Práctica de la Evaluación, - SECyS, 1994, p. 158.
11. SANCHEZ, Hidalgo Efraín. "Psicología educativa", 8a. edición, Editorial Universitaria, México, 1973, p. 545.
12. MORAN, Oviedo Porfirio. "Propuesta de elaboración de programas de estudio en la didáctica tradicional, tecnología educativa y didáctica crítica", en Antología Planificación de las Actividades Docentes, México, S.E.P.-U.P.N., 1983, p. 274.

B I B L I O G R A F I A

PANSZA, González Margarita y otros. "Fundamentación de la Didáctica". Tomo I, Ediciones Gernika, S.A., México, 1987.

SECyS. Antología "Teoría y Práctica de la Evaluación". Diplomado en Formación Docente, Módulo 4, 1994.

UPN. "Análisis Pedagógico". Vol. I y II. México, SEP-UPN, 1983.

UPN. "Contenidos de Aprendizaje". México, SEP-UPN, 1983.

UPN. "Criterios de Evaluación". México, SEP-UPN, 1983.

UPN. "Desarrollo del Niño y Aprendizaje Escolar". Antología. México, -- SEP-UPN, 1986.

UPN. "El niño: Aprendizaje y Desarrollo". Cuadernos de Evaluación Formativa. México, SEP-UPN, 1985.

UPN. "El niño: Aprendizaje y Desarrollo". México, SEP-UPN, 1985.

UPN. "Ensayos Didácticos". México, SEP-UPN, 1985.

UPN. "Evaluación en la Práctica Docente". Antología. México, SEP-UPN, -
1987.

UPN. "Grupos y Desarrollo". México, SEP-UPN, 1987.

UPN. "Medios para la Enseñanza". Antología. México, SEP-UPN, 1986.

UPN. "Optativa: Piaget". Licenciatura en Educación Básica. 6o. Nivel. -
México, SEP-UPN, 1985.

UPN. "Pedagogía: Bases Psicológicas". México, SEP-UPN, 1982.

UPN. "Pedagogía: La Práctica Docente". México, SEP-UPN, 1983.

UPN. "Planificación de las Actividades Docentes". Antología. México, --
SEP-UPN, 1983.

UPN. "Teorías del Aprendizaje". Antología. México, SEP-UPN, 1987.

134203