

✓ LA EVALUACION EN EL CONTEXTO DE LAS
TEORIAS DE APRENDIZAJE Y SU
APLICACION EN EL AULA



T E S I N A

QUE PARA OBTENER EL TITULO DE
LICENCIADO EN
EDUCACION BASICA

P R E S E N T A

Julio Félix Álvarez Gordillo

DICTAMEN PARA TITULACIÓN

Tuxtla Gutiérrez, Chiapas 2 de Diciembre de 199

C. PROFR.

JULIO FELIX ALVAREZ GORDILLO
P R E S E N T E:

El que suscribe, presidente de la Comisión de Titulación de esta Unidad, y como resultado del análisis realizado a su trabajo intitulado: "LA EVALUACION EN EL CONTEXTO DE LAS TEORIAS DE APRENDIZAJE Y SU APLICACION EN EL AULA".

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

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



S. M. C. JOSE FRANCISCO NIGENDA PEREZ
PRESIDENTE DE LA COMISIÓN DE TITULACIÓN
UNIDAD 07A
Tuxtla Gutiérrez, Chiapas.

JFNP JGS*pgkj.

TABLA DE CONTENIDOS

	PAGINA:
INTRODUCCION	4
CAPITULO UNO	
IMPLICACIONES PSICOLOGICAS Y PEDAGOGICAS DEL PROCESO DE EVALUACION DEL APRENDIZAJE DEL NIÑO EN EL AULA.	6
1.1 Teorías asociativas	7
1.2 Teorías cognitivas	11
1.3 Teoría estructuralista o psicogenética	16
CAPITULO DOS	
IMPLICACIONES METODOLOGICAS DE LA EVALUACION EN EL PROCESO DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE DEL NIÑO EN EL AULA	23
2.1 Modelo de evaluación basado en el PROCESO-PRODUCTO	24
2.2 Evaluación orientada hacia el perfeccionamiento	29
2.3 Modelo de evaluación cualitativa	31
CAPITULO TRES	
CAMBIO Y TRANSFORMACION DE LA PRACTICA DOCENTE DERIVADA DE LA PRACTICA EVALUATIVA	36
3.1 Implicaciones de la práctica evaluativa desde los distintos enfoques	36
3.2 Características de la práctica docente	44
CONCLUSIONES	51
BIBLIOGRAFIA	54

INTRODUCCION

En la actualidad se evalúa todo: al niño escolarizado, a los trabajadores de una empresa, un plan de desarrollo social, un sexenio presidencial, la calidad de las mercancías, etc. con diferentes parámetros, pero con la misma intención de mejorar cada vez, para no repetir los mismos errores o cuando menos mantenerse a flote.

Nuestro trabajo sobre evaluación del niño escolarizado, se refiere a su aprendizaje en el aula. Para ello, se revisan las teorías psicológicas sobre el aprendizaje, entre ellas: las asociativas, las cognitivas y estructuralista; en cada una de ellas se da una teoría que se vincula con las prácticas pedagógicas que se han desarrollado en el curso de la historia contemporánea. Podemos citar a la escuela tradicional, la tecnocrática, la escuela nueva y crítica. Cada planteamiento pedagógico se sustenta en una teoría psicológica, a su vez cada una de estas, a una determinada sociedad y un momento histórico determinado.

A cada concepto de aprendizaje se adhiere una práctica docente coherente o con afinidad a los planteamientos de una teoría sobre el aprendizaje. En la escuela tradicional, por ejemplo, con su conservadurismo característico, se ha fundamentado en el positivismo; la escuela tecnocrática se ha identificado con el Conductismo y la Tecnología educativa, mientras que la escuela nueva o la escuela crítica retoma planteamientos teóricos de los cognitivos y del constructivismo.

En el segundo capítulo abordaremos las teorías de evaluación, hemos retomado los paradigmas contemporáneos, entre ellos tenemos a: La evaluación del proceso-producto, cuyo exponente principal es Ralph Tyler; la evaluación como “perfeccionamiento” en la que se evalúa el contexto, la entrada, el proceso y el producto (CIPP), presentada por Stufflebeam y Shinkfield; para concluir con la evaluación iluminativa u holística que retoma el “sistema de instrucción” y “el ambiente entorno de aprendizaje”. Esta última se constituye en un modelo cualitativo de evaluación.

Para finalizar, en el capítulo tres, se presenta un análisis de las teorías de aprendizaje y modelos de evaluación, comparándolas y retomando lo más significativo para nuestra práctica docente. Aquí se plantea la necesidad de una didáctica coherente con los modelos de evaluación adoptados y con la construcción teórica en que sustentamos nuestra decisión.

Presentamos también las estrategias de la evaluación iluminativa, que por ser un paradigma que retoma globalmente el proceso enseñanza-aprendizaje, comprende la evaluación continua, sistemática y sumaria. Participan todos los involucrados en el proceso, maestros-alumnos-padres de familia, por lo que hablamos de evaluación y coevaluación del grupo de aprendizaje. El registro anecdótico, el diario de observaciones, la evaluación diagnóstica, las listas de asistencia, fichas individuales, lista de cotejo de actividades, las pruebas objetivas, la evaluación del maestro por los alumnos, los tests, la entrevista, la visita domiciliaria, etc. son algunos de los instrumentos para realizar la evaluación iluminativa.

Esta propuesta evaluativa cambiará la calidad del trabajo docente, impulsando un cambio cualitativo en la realidad escolar.

CAPITULO UNO

IMPLICACIONES PSICOLOGICAS Y PEDAGOGICAS DEL PROCESO DE EVALUACION DEL APRENDIZAJE DEL NIÑO EN EL AULA.

La evaluación es un proceso amplio, complejo y profundo, que ha venido evolucionando velozmente en el presente siglo.

El proceso de evaluación del niño en el aula, para su estudio teórico, sustenta sus bases sobre teorías generales del aprendizaje. Unas, las identifican explícitamente con su praxis y otras en cambio hay que identificarlas en el contexto, el momento histórico y en la sociedad específica en que se realiza.

Las teorías sobre el aprendizaje que abordaremos son: las asociativas, las cognitivas y la estructuralista.

Las teorías asociativas o asociacionistas son aquellas que, con el esquema del reflejo condicionado neurofisiológico de Pavlov y las modificaciones de la escuela behaviorista norteamericana, explican el aprendizaje mediante la clásica fórmula: ESTIMULO-RESPUESTA (E-R).

Las teorías cognitivas son aquellas que, en lugar de elaborarse en el artificialismo y la aparatosidad del laboratorio experimental etológico (de psicología animal), centran su atención en lo mental, lo cognitivo y cultural. Intentan una concepción molar u holística.

Entre las teorías estructuralistas, además de la gestaltista, está la de Piaget típica por sus nociones invariantes y estructuras, las cuales nos brindan requisitos para comprender la explicación del aprendizaje como una cadena de procesos gratificantes que nos hace asimilar el medio en interacción constante hombre-ambiente. La constatación del cambio en las estructuras mentales le permitió establecer una serie de períodos y etapas, a recorrer por el hombre en evolución, muy vinculadas con la asimilación ambiental propia del aprendizaje. Esta teoría se conoce también como constructivista, en tanto considera el conocimiento construido por el niño en estadios definidos.

1.1 TEORIAS ASOCIATIVAS. Dentro de ellas tenemos al Conductismo, según la cual, el aprendizaje se da igual tanto en el hombre como en el mundo animal en general. Pavlov y Thorndike, pensaban que sería posible aprender sobre los tipos de conducta fundamentales para el reino animal, estudiando animales inferiores tales como: perros, ratas, monos, conejos, en vez del hombre. Los conductistas esperaban formular leyes de aprendizaje humano, observando la conducta manifestada en animales de laboratorio colocados en varios tipos de situaciones, tales como laberintos, cajas problema, etc.

El condicionamiento clásico se tipifica como un condicionamiento similar al que usaba Pavlov al enseñar a un perro a producir saliva al escuchar el sonido de una campana. Esto se denomina situación de estímulo. "El aprendizaje de condicionamiento clásico se revela en la conducta de un organismo dado, por medio de una capacidad creciente del estímulo anteriormente neutro, gracias a pruebas sucesivas de adiestramiento previo, para provocar una respuesta que evocaba originalmente otros estímulos. Un estímulo es "neutro" , cuando al presentarse por primera vez, no contribuye en absoluto a provocar o reforzar la respuesta estudiada"¹

El condicionamiento instrumental se equipara al reforzamiento. Es una modificación o un cambio de respuesta. "Un animal emite primeramente una respuesta, luego recibe una recompensa, la respuesta es instrumental para la obtención del reforzamiento. Se produce una retroalimentación del estímulo de recompensa que sigue a la respuesta que el organismo está aprendiendo. Se le da de comer a un perro después de que "habla" y en esa forma se hacen aumentar las posibilidades de que hable en lo futuro"²

Los neoconductistas, que hacen hincapié en la importancia del reforzamiento en el aprendizaje, dan por sentado que se han establecido bastante bien ciertas conclusiones psicológicas: a) Hay patrones de acción y expectancia que se desarrollan mediante las respuestas dadas por un organismo a estímulos repetidos, acompañados por un aprendizaje de ensayo y error del tipo de "búsqueda a ciegas y éxito", en condiciones de reforzamiento positivo y negativo; b) el reforzamiento se produce por medio de la satisfacción de

necesidades biológicas o gratificantes y, c) El fomento de la educación debe adoptar la forma de reforzadores positivos y negativos.

Sobre la base de sus posiciones respectivas en relación a la naturaleza específica del aprendizaje, se pueden dividir a los conductistas en tres grupos:

1) El aprendizaje por condicionamiento contiguo, diseñado por Guthrie ; específicamente es un condicionamiento sin reforzamiento.

2) Skinner se asocia al grupo de reforzamiento. Esto es, estímulo-respuesta y reforzamiento.

3) De la Psicología de dos factores, tenemos a Spence y Tolman. Para ellos hay dos procesos de aprendizaje: el condicionamiento independiente del reforzamiento y el que se rige por los principios del reforzamiento.

Para el neoconductismo "se considera que al aprendizaje es una formación no intencional de hábitos. Estos se forman mediante el condicionamiento, que liga a las fuerzas deseadas a estímulos específicos o incrementa la probabilidad de que se emitan las respuestas deseadas...El estímulo desencadena una acción o una respuesta, que sólo puede adoptar una forma debido a la naturaleza del estímulo mismo, las condiciones del organismo y las leyes de aprendizaje implicadas..."³

Para esta teoría de la psicología experimental, el profesor define cuáles son las "conductas" que desea que tengan sus alumnos, como productos acabados. El proceso

educativo se considera como una actividad para la consecución de conductas a través de estímulos y que se "fijen" esos comportamientos.

2 Existe una relación SUJETO-OBJETO donde hay un divorcio: El alumno es pasivo, dócil y disciplinado, frente a un profesor que es quien decide, quien dicta y que es el poseedor del conocimiento y la autoridad.

La llamada Tecnología Educativa es representativa de esta corriente teórica, que implica que se desarrolle toda una serie de estrategias basadas en el "premio-castigo". Según la cual la didáctica, de principios "modernos" se concretiza en el uso de tecnologías.

Para Porfirio Morán, es una réplica de una didáctica tradicional convertida en didáctica tecnocrática. Donde la finalidad última serán conservar el sistema de dominación prevaleciente. La escuela como institución, contribuye en este esquema a conservar la estructura del poder.

Evidentemente, la evaluación en esta teoría se define como una mera medición del saber, como un sistema de control para la acreditación. Se evalúa como tal, únicamente el producto de la "enseñanza". El currículo es esencialmente diseñado por el profesor o la autoridad escolar, dejando a un lado al principal protagonista: el niño y su vinculación a su entorno inmediato.

Esta práctica pedagógica aún prevalece en la escuela mexicana. Los docentes arrastramos estas características como un producto de la formación académica, en boga durante la década de los setentas.

1.2 TEORIA COGNITIVA. Los teóricos de esta concepción consideran al aprendizaje como el resultado de nuestro intento de dar un sentido al mundo. Con objeto de proporcionar un significado a los hechos que se suceden en torno a nosotros, utilizamos todos los instrumentos mentales que tenemos a nuestra disposición. La manera en que reflexionamos sobre las situaciones al igual que nuestras creencias, influyen en una estructura interna del individuo, como el pensamiento, el sentimiento, la memoria, como el entorno inmediato y las estrategias de aprendizaje.

"La concepción cognitiva del aprendizaje considera a las personas como seres activos, iniciadores de experiencias que conducen al aprendizaje, buscando información para resolver problemas, disponiendo y reorganizando lo que ya saben para lograr un nuevo aprendizaje"⁴

Un principio fundamental en la concepción cognitiva es el que el aprendizaje se halla influido y conformado por lo que ya sabemos. Este principio se deriva parcialmente de una rama de la psicología denominada teoría de campo, que fue desarrollada por los teóricos de la forma (Gestalt). "Los primeros trabajos en la teoría de campo fueron realizados por psicólogos alemanes que estudiaban la percepción y el aprendizaje. Los resultados de sus

estudios les condujeron a la conclusión de que dos personas pueden ver el mismo estímulo y apreciar cosas diferentes"⁵

Jerome Bruner, cree que los profesores deberían proporcionar situaciones problemáticas que estimulan a los alumnos a descubrir por sí mismos la estructura de la asignatura. "La estructura se halla constituida por las ideas fundamentales, las relaciones o esquemas de la asignatura es decir la información esencial"⁶

Por otra parte, Bruner cree que el aprendizaje de la clase debería tener lugar inductivamente, desplazándose desde ejemplos específicos presentados por el profesor a generalizaciones acerca de la materia en cuestión que son descubiertas por los alumnos. Por ello, se ha denominado aprendizaje por descubrimiento.

✶ El concepto de "Espacio vital" utilizado por Lewin se utiliza para designar el mundo psicológico actual del individuo. En este mundo figuran los objetivos de la persona, así como sus percepciones de los demás, ideas, problemas y aspectos del entorno físico. Lewin señala que la conducta se halla orientada hacia objetivos que poseen un significado para el individuo. Este mismo concepto desempeña un papel esencial en los planteamientos de Bruner.

✶ En el aprendizaje por descubrimiento un profesor organiza la clase de manera que los alumnos aprendan a través de su propia implicación activa. A los estudiantes se les ofrecen preguntas interesantes. En vez de explicarles cómo resolver el problema, el profesor

proporciona el material adecuado y estimula a los alumnos para que hagan observaciones, formulen hipótesis y pongan a prueba soluciones.

En contraposición a Bruner tenemos la concepción de aprendizaje de David Ausubel; para él, aprendizaje se debe dar a través de la recepción, en vez del descubrimiento que plantea Bruner.

Una de las ventajas de la teoría de Ausubel radica en que permite integrar muchas observaciones sobre el aprendizaje en un sistema coherente. Uno de los conceptos básicos es el del aprendizaje significativo, según esto, "es un medio de procesamiento y almacenamiento de información, puede atribuirse en gran medida a sus dos características distintivas : la intencionalidad y la sustancialidad de la relacionabilidad de la tarea de aprendizaje con la estructura cognitiva"⁷

Para Ausubel, "el aprendizaje significativo es un proceso por el cual se relaciona nueva información con algún aspecto ya existente en la estructura cognitiva de un individuo y que sea relevante para el material que se intenta aprender. Aunque desconocemos los mecanismos biológicos de la memoria, sabemos que la información se almacena en zonas localizadas del cerebro y que hay muchas células cerebrales que están implicadas en el almacenamiento de unidades de conocimiento."⁸

Ausubel propone utilizar puentes cognitivos para la elaboración de aprendizaje, esto es, organizadores previos. Los organizadores previos deben servir para asentar los nuevos

conocimientos en la estructura cognitiva. Si no existen conceptos relevantes en ella, el organizador previo serviría para afianzar la nueva información y conducirá al desarrollo de un concepto inclusivo que pudiera operar para facilitar el aprendizaje subsiguiente sobre temas relevantes.

Hace gran hincapié en la función del aprendizaje receptivo en toda la educación, pero sobretodo en el aprendizaje escolar.

Ausubel como Bruner, creen que las personas aprenden mediante la organización de la nueva información, colocándola en sistemas codificados. Al concepto general situado en la cima del sistema de codificación lo denomina Ausubel SUBSUMIDOR porque todos los demás conceptos se hallan subsumidos o incluidos en él.

"Un concepto inclusor no es una especie de liga mental a la que se adhiere la información, sino que tiene una función de interacción en el aprendizaje significativo facilitando el paso de información relevante a través de las barreras perceptivas y la conexión entre la información recién recibida y el conocimiento adquirido anteriormente...Durante el aprendizaje significativo, los inclusores se modifican y se diferencian cada vez más. La diferenciación de los inclusores es el resultado de la asimilación de conocimientos nuevos durante el aprendizaje significativo. La diferenciación de conceptos también se produce a medida que se establecen relaciones nuevas entre ellos"⁹

La información que se aprende significativamente se retiene, en general, más tiempo que la que se aprende de memoria.

A propósito, Gagné aborda la concepción de la memoria según el tratamiento de la información. Esencialmente se habla de memoria a corto plazo y memoria a largo plazo.

En la memoria a corto plazo cabe retener brevemente una limitada cantidad de información. Si la repite, la información puede ser retenida por más tiempo. Con objeto de ser almacenada en la memoria a largo plazo, la información debe ser transformada, basándose en su significado. Si esta información logra conectar significativamente la nueva información con la que el individuo ya conoce, entonces será más fácil la recuperación de la nueva información.

* En general, para las teorías cognitivas existe una relación más cercana entre SUJETO-OBJETO. Esto se logra a partir de que se propician situaciones significativas. El niño es un ser activo, pensante, autónomo; su profesor propicia situaciones previas que sean significativas para dar un sentido al mundo. El entorno inmediato del niño interactúa, de manera que hace posible el aprendizaje.

Para Esther Pérez Juárez, propone promover un salto cualitativo en las concepciones de enseñanza-aprendizaje. Esto es, una didáctica crítica que recupere la unidad dialéctica que existe entre ellas. Se aprende mientras se enseña y viceversa, en un interjuego

permanente. Un educador-educando y un educando-educador, en la institución escolar significa potencialmente el cambio en las funciones que tienen asignadas.

José Bleger dice al respecto: En el planteo tradicional, hay una persona o grupo que enseña, y otro que aprende. Esta disociación debe ser suprimida, pero tal supresión crea necesariamente ansiedad debido al cambio y abandono de una estereotipa de conducta. En efecto, las normas son, en los seres humanos, conductas, y toda conducta es siempre un rol, el mantenimiento y repetición de las mismas conductas y normas en forma ritual acarrea la ventaja de que no se enfrenten cambios ni cosas nuevas y de ese modo se evita la ansiedad. Pero el precio de esta seguridad y tranquilidad es el bloqueo de la enseñanza y del aprendizaje, y la transformación de estos instrumentos es todo lo contrario de lo que deben ser: un medio de alienación del ser humano.

Esto nos lleva a retomar los conceptos de evaluación cualitativos, que centran su atención en todo el proceso del aprendizaje. Los modelos de evaluación iluminativa, holístico y otros, que nos lleven a la mayor comprensión, crítica y revolución de prácticas pedagógicas. La reflexión y la acción del profesor constituyen los polos de un mismo proceso, ambas hacen posible el análisis de las situaciones docentes y de las contradicciones que se dan en ellas, así como las síntesis teóricas pertinentes.

1.3 TEORIA PSICOGENETICA. Jean Piaget considera la inteligencia en función del "Contenido, de la estructura y de la función".

Contenido: Esto se refiere a aquello en lo que está pensando el individuo, lo que le interesa en un momento dado, a los marcos de referencia dentro de los cuales contempla un determinado problema.

Estructuras de las funciones de la inteligencia: Estructuras hereditarias y estructuras psicológicas.

La transmisión hereditaria de las estructuras físicas, consiste esencialmente en que cada especie se halla dotada de una herencia con diferentes estructuras físicas. El sistema nervioso, por ejemplo. Las estructuras físicas heredadas permiten ciertos rendimientos intelectuales y prohíben otros. El ojo humano es un ejemplo de estructura física. Otro tipo de estructura transmitido por la herencia son las reacciones conductuales automáticas. Por ejemplo, desde su nacimiento mismo los miembros de muchas especies poseen varios reflejos. Cuando se da un acontecimiento específico en el medio ambiente (estímulo) el organismo responde automáticamente con una conducta concreta. No suele ser necesario un aprendizaje, un entrenamiento u otras experiencias con el medio ambiente para que se dé el reflejo. La base de la conducta automática es un mecanismo físico heredado.

Los factores biológicos afectan a la inteligencia de acuerdo a una tercera forma de influencia. Todas las especies heredan dos tendencias básicas o "funciones invariantes": la adaptación y la organización.

-La organización se refiere a la tendencia que tienen todas las especies de sistematizar sus procesos en sistemas coherentes que pueden ser físicos o psicológicos.

-La adaptación consiste en que todos los organismos nacen con una tendencia a adaptarse al medio ambiente. Podemos considerar la adaptación en función de dos procesos complementarios: la asimilación y la acomodación.

El proceso de acomodación es el proceso complementario mediante el cual el individuo trata con un acontecimiento ambiental en función de sus estructuras.

Para Piaget, la adaptación intelectual es también una interacción o un cambio entre una persona y su medio ambiente e implica estos dos mismos procesos: la asimilación y la acomodación.

Hemos visto que el hombre tiende a organizar su conducta y su pensamiento y adaptarlo al medio ambiente. Estas tendencias producen un cierto número de estructuras psicológicas que toman distintos aspectos a diversas edades. El niño progresa a través de una serie de etapas que se caracterizan cada una por distintas estructuras psicológicas antes de que alcance la inteligencia adulta.

Desde el nacimiento hasta, aproximadamente, los dos años de edad, el niño pequeño es incapaz de pensar y solo puede realizar una acción explícita. Si un niño se chupa el dedo, esta actividad tuvo que ser aprendida. En la teoría de Piaget, esta estructura organizada de conducta recibe el nombre de esquema. Este concepto de esquemas se utiliza de una manera muy amplia. Se refiere a los reflejos y a otros tipos de conducta innata que ya discutimos. Es así como Piaget habla de "esquema de chupeteo". Pero la gran mayoría de los esquemas no son innatos. Por el contrario, se basan de una manera u otra en alguna experiencia, como en el caso del esquema de chupar el pulgar.

Piaget cree que las invariantes funcionales, es decir, la organización y la adaptación (asimilación y acomodación) y las estructuras psicológicas, se hallan entrelazadas entre sí, de tal forma que es imposible separarlas. Como hemos visto, la asimilación y la acomodación, aunque complementarias pueden darse, sin embargo, sin simultaneidad. Se requiere un equilibrio entre las dos para que podamos hablar de una adaptación. Además la adaptación no está separada de la organización. En el proceso de organizar sus actividades, el individuo asimila los acontecimientos nuevos a las estructuras preexistentes, y al mismo tiempo acomoda las estructuras preexistentes de tal manera que se consigue superar las exigencias de la nueva situación. Además las invariantes funcionales (organización y adaptación) se hallan íntimamente vinculadas a las estructuras de la inteligencia.

Como un resultado de las tendencias hacia la adaptación y la organización, se va creando continuamente nuevas estructuras a partir de las antiguas y que podrían ser empleadas para ayudar al individuo en su interacción con el mundo.

El enfoque psicogenético también se le llama "Constructivista", en cuanto la interacción entre el SUJETO-OBJETO se concibe como una interacción, en la cual el niño construye su conocimiento, reflexiona. Para conocer los objetos, el sujeto debe actuar sobre él, transformarlo y transformarse. Piaget consideraba que el proceso de desarrollo del ser humano va casi a la par con el desarrollo cognoscitivo; el individuo al desarrollarse va ampliando sus esquemas, a partir de lo significativo y relevante del entorno inmediato. Para

ampliar esquemas, es necesario actuar con y sobre el entorno: el organismo y el medio se involucran en el proceso de acción y reacción.

Esto supone, evidentemente, un cambio de modelo pedagógico para superar la didáctica tradicional que es memorística, irreflexiva, autoritaria y la cual el conocimiento se adquiere por un proceso tan difícil que podría compararse con una Iniciación. El concepto de grupo de aprendizaje, nos puede introducir en una práctica más autónoma y democrática, esto es, trabajo en grupo, formar nuevos vínculos mientras se manejan contenidos de aprendizaje, aprender haciendo, operando y produciendo.

Esther Carolina Pérez, nos señala: "Esta importante tarea -el aprender- que tiene el grupo, dada las características que le hemos atribuido como proceso de construcción de pautas de pensamiento, afecto y comportamiento, en relación con los otros, requiere que se prevean algunas condiciones, tales como las siguientes:

- 1.- La presentación de un programa mínimo y flexible de la materia que señale a grandes líneas los objetivos y contenidos y facilite: -la explicitación del objetivo general y el planteamiento de algunos textos que orienten el proceso en el momento de arranque, puesto que se trata de que el grupo elabore vínculos de no dependencia. -El avance en dicha elaboración y conduzca al grupo a plantear sus propias iniciativas, establecer sus objetivos, buscar las formas de abordar la tarea y -disponer del tiempo necesario para el aprendizaje en grupo, que el propio proceso irá señalando y que requiere ser respetado dentro de los periodos establecidos institucionalmente.

2.- La intencionalidad de la puesta en marcha de un proceso de ruptura de los roles estereotipados, directivos y pasivos, que son asumidos reiterada e inconscientemente para evitar la ansiedad que tiende a presentarse ante las situaciones nuevas. Y la elaboración -lenta y dolorosa- de otras actitudes que faciliten la relación interpersonal, la indagación y por tanto el aprendizaje. Son imprescindibles para ello: -El análisis y estudio por parte del grupo de los problemas y los conflictos en el momento en que surjan, así como los recursos disponibles tomando en todo caso como referencia los objetivos y la tarea. -La autoobservación del grupo para verificar la marcha del proceso y el cumplimiento de la tarea tanto con respecto a contenidos como a la interacción.

3.- La toma de conciencia de las posibilidades y limitaciones del grupo, que adquirirá por la confrontación permanente con la estructura institucional. Los límites institucionales constituyen un criterio de realidad a partir del cual el grupo podrá elaborar un proyecto para incidir en las situaciones por la vía de lo no institucionalizado.

4. El trabajo grupal puede propiciar aprendizajes integrales, es decir, la información, emoción y producción se generan al unísono. Docentes y estudiantes participan en un proceso dialéctico en el que se puede encontrar el placer de pensar y trabajar al mismo tiempo que se viven tensiones y sufrimientos al enfrentar las contradicciones, los miedos, las ansiedades y los conflictos"¹⁰

A diferencia del Conductismo, donde aprender es una ósmosis, en el Constructivismo tenemos que construir el conocimiento. Esto es, el profesor debe propiciar actividades para el aprendizaje y el alumno interactuar con el objeto de conocimiento. Muy importante señalar, que el concepto de "maduración" que se maneja en el Conductismo difiere en la teoría piagetana. Para Piaget las estructuras se forman evolutivamente en etapas o estadios, por lo tanto no se pueden anticipar estructuras, o violentar aprendizajes. Cada aprendizaje tiene su propio esquema, que evoluciona en un proceso gradual.

La evaluación deberá ser entonces un proceso, que retome los estadios evolutivos de los esquemas individuales de cada niño y nos sirva de indicador para propiciar el conocimiento. Esto se realizará en la escuela nueva y en la escuela crítica.

CAPITULO DOS

IMPLICACIONES METODOLOGICAS DE LA EVALUACION EN EL PROCESO DE ENSEÑANZA APRENDIZAJE DEL NIÑO EN EL AULA.

Tradicionalmente, evaluar es sinónimo de medir, de examen y de acreditación. El concepto se ha restringido a simple medida del éxito de la enseñanza, en términos de las adquisiciones observables de los alumnos.

Desde la escuela medieval, pasando por el Positivismo y el Pragmatismo, evaluar se ha hecho sinónimo de examinar y concierne casi exclusivamente al rendimiento académico del alumno. Los modelos de evaluación de estas características son de corte cuantitativo. Su objetivo es medir con números, lo que presupone que el conocimiento es terminal, que los alumnos o grupos son homogéneos y deja a un lado los procesos, medio ambiente, momento en que se desarrollan y otras restricciones.

Aunque la medición puede formar parte de la evaluación, consideramos importante adoptar modelos evaluativos que nos apoyen en la comprensión, análisis de los que interactúan en el proceso de enseñanza aprendizaje. Se necesitan modelos que apunten hacia la interpretación de metodologías, acontecimientos relevantes, manifestaciones psicológicas y sobretodo a mejorar la calidad de la educación en México.

Abordaremos tres modelos generales de evaluación: La evaluación del proceso-producto, representado principalmente por Tyler, Metfessel y Michel. La evaluación orientada hacia el perfeccionamiento, de Stufflebeam, principalmente adoptado para la toma de decisiones. Dentro del modelo cualitativo tenemos, la evaluación iluminativa y holística, representada por Parlett y Hamilton.

2.1 Modelo de evaluación basado en el PROCESO-PRODUCTO.

Ralph Tyler puso las bases de un estilo evaluativo "orientado hacia los objetivos", cuya meta consiste en emitir juicios racionales acerca de las áreas programáticas o en la definición del currículo.

Se consideraba que la evaluación era parte del desarrollo de un programa.

De acuerdo a Tyler "el procedimiento para evaluar es el siguiente:

- 1.-Establecer metas u objetivos.
- 2.-Ordenar los objetivos en amplias clasificaciones.
- 3.-Definir los objetivos en términos de comportamiento.
- 4.-Establecer situaciones y condiciones según las cuales puede ser demostrada la consecución de los objetivos.
- 5.-Explicar los propósitos de la estrategia al personal más importante en las situaciones más adecuadas.
- 6.-Escoger o desarrollar las apropiadas medidas técnicas.

7.-Recopilar los datos de trabajo (en caso de los programas educativos, deben referirse al trabajo de estudiantes).

8.-Comparar los datos con los objetivos de comportamiento"¹¹

Para Tyler, si el objetivo de un programa de currículos y enseñanza es producir un cambio en los modelos de comportamiento de los que se benefician de él, entonces es necesario un método que mida el alcance del cambio. Antes de que esto suceda deben ser determinadas con claridad y definidas las metas y objetivos.

Proporcionó medios prácticos para la retroalimentación (término que él introdujo en el lenguaje evaluativo). Tyler veía la evaluación como un proceso recurrente; la evaluación según él, debía proporcionar un programa personal con información útil que pudiera permitir la reformulación o redefinición de los objetivos.

Si se produce la modificación de los objetivos, debe realizarse la revisión correspondiente de los planes evaluativos.

Algunas limitaciones que encontramos en este modelo son:

El rendimiento como último criterio. En su definición de evaluación, Tyler puso un énfasis especial en los objetivos relacionados con el rendimiento, e invariablemente, con el rendimiento de los estudiantes.

Todo tendía a ser contemplado desde el punto de vista de los estudiantes y de sus cambios en el rendimiento. Mucho énfasis en responder si la estructura, del personal administrativo, ayudan al éxito del estudiante.

Encontramos tendenciosidad y falta de alcance de sus componentes evaluativos. Algunos críticos consideran que el método tyleriano falla en áreas como la selección de los objetivos más importantes, la evidencia de la tendenciosidad de sus valores en esta selección y las normas básicas por las que las discrepancias entre los objetivos y los resultados del trabajo son valorados.

La elección de objetivos queda restringida a los objetivos de rendimiento, que son más fáciles de cuantificar y especificar. Importantes actividades que no se definen operacionalmente, como la apreciación, el juicio y la reflexión (más difíciles de cuantificar) fueron rara vez incluidos como objetivos específicos de la evaluación de un currículo.

El modelo se limita al proceso y al producto, principalmente para la toma de decisiones.

Metfessel y Michel: evaluación: una ampliación del método tyleriano. Para este modelo se contempla que la valoración de los resultados podía hacer más perfectas las decisiones educativas.

Su modelo evaluativo lo desarrollan en ocho etapas, las cuales tendrían el propósito de ayudar a los profesores a evaluar la consecución de los objetivos en los programas escolares.

"Las ocho etapas principales del proceso evaluativo son las siguientes:

1.-Implicar a todos los miembros de la comunidad escolar como participantes o ayudantes de la evaluación.

2.-Hacer una lista coherente de todas las metas y objetivos específicos, clasificados en un orden jerárquico, desde los resultados más específicamente deseados hasta los más generales, a) poniendo primero las metas que más ampliamente abarcan las intenciones teóricas del programa; b) luego los objetivos específicos en términos operacionales, para permitir una valoración objetiva siempre que sea posible, c) desarrollando finalmente criterios de enjuiciamiento que permitan la definición de los resultados más significantes y relevantes, el establecimiento de prioridades realistas en términos de necesidad social, de la facilidad del alumno, de la retroalimentación alumno-maestro y de la disponibilidad de personal y de recursos materiales.

3.-Traducir los objetivos específicos de rendimiento a una forma inteligible que pueda ponerse en práctica para facilitar el aprendizaje en el ambiente escolar.

4.-Seleccionar o crear una variedad de instrumentos que suministren valores de los que se pueda colegir la efectividad de los programas a la hora de conseguir los objetivos que se habían propuesto.

5.- Llevar a cabo observaciones periódicas, a través de la utilización de instrumentos variados, para calibrar el alcance del cambio en el rendimiento que resulta válido respecto a los objetivos seleccionados.

6.-Analizar los datos proporcionados por la valoración del cambio a través de la utilización de métodos estadísticos apropiados.

7.- Interpretar los datos relativos a los objetivos específicos según ciertas normas de enjuiciamiento y ciertos valores que se consideren apropiados para los niveles a los que se desea llegar en el trabajo; de esta manera, se podrá llegar a conclusiones que proporcionen información acerca de la dirección de la evolución, el progreso de los estudiantes y la efectividad de todo el programa.

8.-Hacer recomendaciones que proporcionen una base para futuros perfeccionamientos, modificaciones y revisiones de toda la gama de metas y objetivos específicos con el propósito de mejorar el programa; proporcionar continua información, basada en recomendaciones, a todos los individuos implicados en el programa; y prepararse para cuando vuelva a recomenzar el ciclo del proceso evaluativo, una vez que los resultados ya hayan sido presentados a las audiencias correspondientes." ¹²

Una aportación elemental constituye en implicar a todos los miembros de la comunidad escolar como participantes y ayudantes.

La evaluación se considera una valoración con múltiples criterios.

El modelo evaluativo se adecúa a una práctica didáctica tecnocrática. Se presenta como una educación ahistórica, con mucho énfasis en el formalismo y el cientificismo. Pertenece al modelo de la tecnología educativa, que representa una visión reduccionista de la educación, ya que bajo la bandera de eficiencia, neutralidad y cientificismo, la práctica educativa se reduce "sólo al plano de la intervención técnica. Queda así la educación planteada como espacio aplicativo de principios y conceptos donados por la psicología.

2.2 Evaluación orientada hacia el perfeccionamiento. Es un modelo creado por Stufflebeam. Inicialmente tuvo como meta proporcionar servicios evaluativos a las agencias educativas auspiciadas por la American Elementary and Secondary Education Act (ESEA) y específicamente en Ohio, U.S.A.

Retomó de Tyler la concepción sobre el proceso por considerarse que serviría de guía para la realización y la evaluación del producto para facilitar las decisiones de reciclaje.

Se diseñó el modelo CIPP, cuyas iniciales son respectivamente: Contexto, Input (entrada), Proceso y Producto. Según el cual, 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 objetivo 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"¹³

Para la evaluación CIPP, se realizan cuatro tipos de evaluación:

Evaluación del contexto. Cuyo objetivo es definir el contexto institucional, identificar la población objeto del estudio y valorar sus necesidades. identificar las oportunidades de satisfacer las necesidades, diagnosticar los problemas que subyacen en las necesidades y

juzgar si los objetivos propuestos son suficientemente coherentes con las necesidades valoradas.

Evaluación de entrada. Como objetivo tenemos el identificar y valorar la capacidad del sistema, las estrategias de programa alternativas, la planificación de procedimientos para llevar a cabo estrategias, los presupuestos y los programas.

Evaluación del proceso. La meta es identificar o pronosticar, durante el proceso, los efectos de la planificación del procedimiento o de su realización, proporcionar información para las decisiones preprogramadas y describir y juzgar las actividades y aspectos del procedimiento.

Evaluación del producto. Recopilar descripciones y juicios acerca de los resultados y relacionarlos con los objetivos y la información proporcionada por el contexto, por la entrada, de datos y por el proceso, e interpretar su valor y su mérito.

Para saber cómo realizar una evaluación, el evaluador necesita planear el trabajo que debe hacer. Esto supone preparar los planes preliminares y luego modificarlos y explicarlos a medida que avance el estudio.

Si las evaluaciones deben proporcionar una guía oportuna, las propias evaluaciones, deben ser solventes. Entre otras consideraciones, deben centrarse en las cuestiones adecuadas, ser exactas sus definiciones, no ser tendenciosas, ser comprensibles y ser justas

para aquellos a quienes se está examinando. Surge la necesidad de la metaevaluación, o sea principios para lograr una evaluación solvente, útil, viable, exacta y válida.

Este modelo evaluativo se acerca más a la cualitativa, por su carácter tecnocrático, bien podría utilizarse en algunos casos, dado de que no podemos desvincular por completo nuestro trabajo institucional, que se encuadra en los Planes y programas de estudio oficiales y por añadidura, exigen valoraciones para fin de certificación de evaluaciones.

Consideramos también útil el modelo por considerar varias características del proceso de enseñanza-aprendizaje, en razón de que no se ha hecho con anterioridad y mejoraría notablemente su aplicación del paradigma. Nos parece, con sobradas razones, que el modelo es bastante sistemático y metódico.

2.3 Evaluación cualitativa. Tenemos entre ellas a la evaluación iluminativa, que tiene sus raíces en la Antropología social; busca la descripción y la interpretación, tomando en cuenta los contextos en los que las innovaciones educativas deben funcionar.

Parlett, M. y D. Hamilton enuncian que la evaluación iluminativa toma en cuenta los contextos más extensos dentro de los cuales funcionan las innovaciones educativas. Su preocupación básica es la descripción y la interpretación, antes que la medición y la predicción. Se sitúa dentro del alternativo modelo antropológico.

Los fines de la evaluación iluminativa son el estudio del proyecto innovador: cómo funciona, cómo influyen en él las variadas situaciones escolares en las que se aplica, qué ventajas y desventajas encuentran en él las personas directamente interesadas. Y cómo afecta a las actividades intelectuales de los estudiantes y a las experiencias académicas.

Se propone descubrir y documentar cómo han de participar alumnos y profesores en el proyecto, además, discernir y discutir las características más significativas, los sucesos más frecuentes y los procesos críticos de la innovación.

Existen dos conceptos claves para la comprensión de la evaluación iluminativa: "El sistema de instrucción y el ambiente entorno de aprendizaje...En la práctica, los objetivos se reagrupan, se vuelven a definir. Los informes educativos, los planes, etc. contienen referencias a formas de organizar la enseñanza...El ambiente de aprendizaje se trata del entorno socio-psicológico y material donde los estudiantes y docentes trabajan juntos"¹⁴

Vincular los cambios en el ambiente de aprendizaje, con las experiencias intelectuales de los estudiantes es una de las mayores preocupaciones de la evaluación iluminativa. Los estudiantes no se enfrentan con el conocimiento en su forma "desnuda"; se les presenta arropado en textos, conferencias, grabaciones, etc. Estos forman parte de un conjunto mayor de formas de instrucción, orientación y examen, que implican supuestos acerca de cómo debería organizar el conocimiento y la pedagogía.

Se define más como estrategia global de investigación que como examen. Como iluminativa consideramos tres estadios o etapas progresivas: Los investigadores, profesores o alumnos, primero observan, luego, preguntan y finalmente tratan de explicar. Durante la primera etapa de exploración, llegamos a adquirir grandes conocimientos acerca del diseño. En la segunda etapa, este hecho nos permitió formular unas preguntas más precisas; tener una comunicación más coherente y, en general, una observación e indagación más directa, sistemática y selectiva. La tercera etapa consiste en buscar los principios generales que están detrás de la organización del proyecto. Dentro de este contexto de tres etapas se constituye un perfil informativo utilizando los datos recogidos desde cuatro áreas: observación, entrevistas, cuestionarios, tests, fuentes documentales e históricas.

La evaluación iluminativa caracteriza los ambientes de aprendizaje. Si bien el proceso enseñanza-aprendizaje se ven frenados por convenciones, divisiones de asignaturas y grados de implicación de los estudiantes; se encuentran problemas sobre el aprendizaje de los alumnos, la participación, los hábitos de estudio, etc. Hay una amplia gama de fenómenos sociales y comportamientos que acompañan al proceso enseñanza-aprendizaje, esto se debe conocer e innovar de manera correcta.

Se evalúa observando e indagando, con la investigación participante de todos los que en ella intervienen. Se abre un espacio para la discusión y el cambio necesario.

La evaluación iluminativa se concentra en la recogida de información más que en el componente de toma de decisiones. La tarea es proporcionar un punto de vista comprensivo

de la compleja realidad que rodea al proyecto: en resumen, la tarea es "iluminar". En su informe, por tanto, el evaluador tiene como meta agudizar la discusión, desenredar complejidades, aislar lo significativo de lo trivial y aumentar el nivel de sofisticación del debate.

Evaluación holística. MacDonald, al facilitar un método holístico para la evaluación, ofreció una respuesta que consiste en señalar que la evaluación no debe empezar por la presuposición de que ciertos datos (como las calificaciones de los alumnos) deben constituir su área de preocupación, sino que el evaluador debe aceptar como potencialmente relevantes todos los datos relativos al programa y sus contextos. Stake, de una manera similar afirma, en su "figura de la evaluación educacional" que la evaluación deberá estar orientada hacia la compleja y dinámica naturaleza de la educación, que preste la debida atención a las diversas propuestas y juicios de todos los que intervienen en su práctica.

"La evaluación educativa es una evaluación respondiente si se orienta más directamente a las actividades del programa que a sus propósitos, si satisface los requisitos informativos de la audiencia y si las distintas perspectivas de valor presentadas están destinadas a dar cuenta del éxito del programa..."¹⁵

Aunque constituye otro modelo, abordaremos brevemente la técnica UVE, estos diagramas ayudan a organizar ideas, a actuar de un modo más eficaz y productivo, y a que los estudiantes se sientan mejor consigo mismos porque comprenden lo que están haciendo.

Para evaluar deberíamos tener una noción clara de valor. Desgraciadamente, la práctica profesional de la evaluación rara vez se preocupa por el valor. Los métodos estandarizados no nos dicen casi nada sobre lo que vale la pena saber ni del modo en que hemos de juzgar el valor del conocimiento.

Los mapas conceptuales UVE , nos ayudan a razonar mejor ya que permiten organizar los significados de un modo más coherente y comprensible. El pensar basándose en la comprensión conduce a actuaciones mejor controladas.

La UVE puede ser un instrumento de evaluación especialmente valioso para el trabajo de laboratorio, de estudio o de campo. La cuestión fundamental en estas situaciones es: ¿Qué significa lo que estamos observando?, ¿qué hay de especial o significativo en estos acontecimientos y objetos?

Nosotros creemos que la evaluación educativa puede mejorarse si tomamos conciencia de nuestra comprensión sobre la forma en que los seres humanos crean y valoran el conocimiento, y de los procesos psicológicos por los que llegan a comprender el conocimiento.

Para la teoría cognitiva de Ausubel, como para el constructivismo de Piaget, los mapas conceptuales nos pueden servir para la evaluación. Estas teorías toman en cuenta el proceso y a los participantes.

CAPITULO TRES

CAMBIO Y TRANSFORMACION DE LA PRACTICA DOCENTE DERIVADA DE LA PRACTICA EVALUATIVA.

En este capítulo abordaremos los cambios que deberá tener el docente para mejorar su práctica cotidiana, es decir, al someter a discusión las diferentes teorías acerca del aprendizaje y a los diferentes paradigmas de evaluación; retomaremos lo que más se acerque a nuestras intenciones de mejorar la calidad educativa, a nuestras metas de educar adoptando ideales de humanidad, de niño que razone, reflexione, participe y sea activo en la construcción de su propio conocimiento y por ende de una nueva sociedad.

3.1 Implicaciones de la práctica evaluativa desde los distintos enfoques.

-Enfoque cuantitativo. Para los enfoques cuantitativos de la evaluación, solamente se da valor al producto del aprendizaje. En la didáctica tradicional, con todo su conservadurismo, se conformaba por controlar la disciplina como orden autoritario. El papel de profesor que habla y alumno que escucha. El "examen" se convierte en el medio de sancionar las conductas o los conocimientos adquiridos. El dogma no se puede discutir y lo que interesa es apropiárselo al alumno aunque nunca lo comprenda.

Con el mito de la Ciencia, el Positivismo se encadena a la práctica docente en un quehacer de Ciencia experimental-oficial, que adoptando la lógica formal y un esquema experimental naturalista abarca en su totalidad el conocimiento. El dogma religioso se sustituye con un dogma de la ciencia.

Los contenidos de aprendizaje se basan más en la búsqueda del status social, del orden, que de capacidades, aptitudes o habilidades para la vida. Para la escuela tradicional importa más el aprendizaje de la retórica y del orden, que de los contenidos.

Los recursos para el aprendizaje son coercitivos, inculcados por el miedo. El aula de clase se asemeja más al salón de tortura del "santo oficio" o de algún dictador militar.

El sistema ideológico de la estructura del poder es vertical, de jerarquías y estamentales. La vía evaluativa es el examen, que consiste en recitar textos, fechas, nombres de caudillos, fórmulas, que no son razonadas ni reflexionadas.

El niño, como sujeto pasivo y oprimido es incapaz de tomar decisiones. Desde la elaboración del currículo, el proceso y todo el entorno son controlados por el poder autoritario del profesor. La confiabilidad o la validez que pueda tener la evaluación se limita al criterio del amo y señor de la escuela, el profesor.

Para el Conductismo sucede algo similar, porque basándose en el supuesto moderno modelo de científicidad, el proceso educativo y su respectiva evaluación se concreta en

medir o en asignar un número a la conducta programada. El ideal positivista de la sociedad industrial se concretiza en el Conductismo, que ahora espera robotizar a esa misma sociedad, utilizar la tecnología para su integración social y finalmente termina planteando recetas para un modelo de educación: Ahistórico, ajeno a lo que sucede en el entorno inmediato, mecánico y con una ideología característica de un modo de producción capitalista.

En esta teoría, el profesor es un administrador de estímulos y reforzamientos, mientras el niño es el sujeto pasivo y moldeable.

El enfoque teórico-social, da un salto del positivismo al funcionalismo, esta última es una teoría social ideada por Parsons y Merton, que hace referencia a la idea de que la sociedad se estructura sobre una armonía social básica. Ello implica, integrada en "una unidad basada en el orden moral". Este orden moral se logra más allá de los intereses particulares de los grupos que los componen, por un consenso espontáneo. Es decir, todos los miembros de la sociedad adoptan los mismos valores, que constituyen el vínculo que los une. Dichos valores compartidos son la base de las normas que elabora un grupo social para regular las relaciones sociales. Para esta corriente teórica no hay clases sociales, antagonismos, ni conflictos. El concepto de "cambio" solo existe como reacomodo funcional. Es una postura conservadora del orden establecido y es aquí donde el Conductismo sienta sus bases para desarrollar su teoría.

La práctica evaluativa cuantitativa al exigir lo objetivamente medible, deja a un lado importantes condiciones y conceptos que bien podrían evaluarse. Así tenemos a Ralph Tyler,

que considera el proceso-producto en su evaluación de objetivos y cabe destacar aquí que es una de las más avanzadas y que se acerca a lo cualitativo. Se aplica más en la Tecnología Educativa, hija del Conductismo, que estuvo aplicada en nuestro país en la década de los setentas y deja mucho que desear.

Dice Porfirio Morán al respecto "En la corriente de la tecnología educativa la evaluación se concibe directamente relacionada con los objetivos de aprendizaje y, por supuesto, con el concepto de aprendizaje mismo. Esta posición nos parece lógica, puesto que se entiende por aprendizaje la modificación de la conducta como resultado de la experiencia. Esta concepción de aprendizaje como hemos venido diciendo, subraya el carácter observable y medible del mismo, es decir, lo reduce únicamente a lo que el sujeto cognoscente es capaz de manifestar de modo objetivo.

De ahí que en esta corriente tecnológica resulta muy importante la formulación técnica de los objetivos de aprendizaje, es decir, que la conducta explicitada en el objetivo deberá ser clara, unívoca y precisa.

En concordancia con esta línea de pensamiento, la evaluación, en tanto que se ocupa de la verificación y comprobación de los aprendizajes planteados en los objetivos, busca evidencias exactas y directamente relacionadas con las conductas formuladas en dichos objetivos. Para el cabal cumplimiento de estas prescripciones de la tecnología educativa, se hace necesario elaborar instrumentos de evaluación idóneos para tal fin. A partir de esta noción de evaluación (en realidad se trata de medición) 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.

Esta noción de evaluación del aprendizaje en la tecnología educativa resulta muy coherente cuando se afirma que "las preguntas o reactivos de exámenes no son otra cosa que definiciones operacionales de los objetivos de aprendizaje"

En este sentido, coincidimos con Villaroel en que "la acelerada tecnificación de la evaluación ha originado que se conciba a ésta como una estructura solamente psicométrica, divorciada casi totalmente del aspecto didáctico. Tal concepción resulta equivocada y ha ocasionado que los mejores esfuerzos y recursos para mejorar la evaluación se hayan dirigido hacia el problema del mejoramiento de las técnicas o instrumentos y no hacia el mejoramiento del proceso enseñanza-aprendizaje considerando como un todo, dentro del cual está inmerso el proceso de evaluación.

Esta tendencia a "tecnificar" la evaluación lleva aparejada la idea de adjudicarle un carácter de objetividad a través del perfeccionamiento técnico de los instrumentos y de la aplicación del tratamiento estadístico a los datos arrojados por los mencionados instrumentos. Esta pretensión nos parece parcial y, además equivocada, puesto que el aspecto realmente importante de esto radica en la concepción e instrumentación de la evaluación en el proceso de enseñanza-aprendizaje, y no sólo en centrar la atención en los resultados de los exámenes u otras evidencias de aprendizaje.

En la tecnología educativa se maneja una noción de evaluación cuyos rasgos distintivos se expresan en mecanismos de control de eficiencia y retroalimentación del sistema o de cosificación del sujeto sometido al proceso, considerándolo como un ente aislado, sin determinaciones, es decir, descontextuado de lo social"¹⁶

Definitivamente, tenemos que dar un salto a lo cualitativo y esto no está en el Conductismo ni en la tecnología educativa, porque estamos seguros, como Paulo Freire, que sólo sería posible transformarse en pueblo, capaz de optar y decidir por medio de la participación crítica. Si bien, la medición y la evaluación como certificación nos son útiles, también debemos darnos cuenta de su limitación en eso, que constituye un medio pero no la finalidad.

La didáctica crítica es la alternativa, ella nos llevará a la toma de conciencia crítica, reflexiva, donde el niño participe y sea constructivo. La evaluación propuesta por Tyler y Stufflebeam, respectivamente, aportan grandes tentativas de cambio, pero se limitan a la medición del proceso-producto; o en todo caso, al "perfeccionamiento" de lo ya establecido, para apoyar una didáctica tecnocrática y enmarcada dentro del conductismo. Aunque el modelo CIPP es avanzado, se limita a los objetivos del rendimiento.

-Evaluación cualitativa. Estas propuestas se inscriben dentro de la didáctica crítica, que se fundamenta en una teoría del aprendizaje, cognitiva y psicogenética. En su afán de comprender mejor el universo del proceso enseñanza-aprendizaje, aborda una teoría

evaluativa sustentada en una práctica docente más cercana a la realidad cotidiana, que antepone a cualquier medición el objetivo de humanizar la escuela.

Cuando como profesores pretendemos dar un salto en nuestra práctica docente, nos encontramos con varios obstáculos: "Se habla de participación, de democracia, de responsabilidad, de "concientización", de dialéctica, pero se impone la línea, se dictan cursos, se "dá la teoría", "se les dá" el análisis de su realidad, "se les intepreta la coyuntura" ¹⁷.

Se tienen "buenas intenciones", pero hasta allí. Se deposita en la mente acrítica de los educandos nuestras pretensiones; pero, no hay ninguna diferencia entre esta forma "bancaria", como diría Freire, verticalista y autoritaria de educar y la que los dominantes y explotadores transmiten, y con la que imponen y troquelan las mentes y las conciencias de la participación.

Pensamos que para la aplicación de una concepción de escuela crítica, es indispensable que la didáctica, métodos y por añadidura la evaluación, guarden coherencia con los planteamientos, para ello consideramos fundamental LA PARTICIPACION y como hemos venido insistiendo, en la propuesta de GRUPO DE APRENDIZAJE planteado por E. Carolina Pérez Juárez.

Se pensaba que el profesor de la escuela nueva debía ser un "dinamiquero", que se basaría en técnicas y dinámicas, en recetas. Pero, para nosotros, es el grupo de aprendizaje el que trabaja y el profesor es un miembro más, un planificador y auspiciador de

conocimientos significativos. Deberá ser un coordinador, que induce a la reflexión y a la actividad grupal.

Desde el inicio: la planificación, el proceso y el producto de la enseñanza-aprendizaje deberá existir una evaluación, de preferencia iluminativa u holística, donde participe todo el grupo de aprendizaje, se involucren todos. Donde, independientemente de la "valoración y certificación de conocimientos", sirva como instrumento grupal para la transformación de la sociedad, el mejoramiento de la vida.

La evaluación de Scriven nos parece operante, en cuanto plantea varios indicadores para la evaluación, retoma casi todo el proceso.

Retomando la teoría Cognitiva sobre el aprendizaje, nos parece necesario, útil y válida la evaluación por mapas conceptuales, ya que su costo es mínimo y presenta perspectivas para el análisis de conocimientos significativos.

La evaluación heurística UVE nos parece confiable para tratar lo cognitivo, lo que plantea Bruner y Ausubel sobre el aprendizaje por descubrimiento y por recepción. Es un medio cualitativo de comprender lo que se aprende, por lo mismo, funciona bien en el esquema teórico psicogenético.

En la evaluación iluminativa pueden comprenderse todos los momentos del proceso enseñanza-aprendizaje, ya que a través de la investigación participativa se involucra el

profesor con el grupo de aprendizaje y recíprocamente. Toma en cuenta el sistema de instrucción y el entorno de aprendizaje. Necesario un marco teórico de referencia, porque la investigación nunca es neutral.

La teoría psicogenética de Jean Piaget lo consideramos la más completa hasta ahora, porque retoma lo cognitivo, lo estructural, la Epistemología, la Biología y la Psicología evolutiva. Por lo tanto, todos los modelos de evaluación cualitativa son coherentes con su planteamiento. Por lo que la didáctica crítica se presenta como una alternativa, para el cambio y transformación de nuestra práctica docente.

3.2 Características de la práctica docente.

El artículo tercero de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos nos presenta una completa propuesta de lo que debería fundamentar nuestra práctica docente. En nuestro caso, la hemos retomado casi en su totalidad por considerarlo el ideal de nuestra nación mexicana. Plasmado en un documento, donde se resaltan valores como: la democracia, la unidad nacional, la libertad física y de ideas, la armónica convivencia, el cuidado del medio ambiente, etc.

Desde la planificación, en la preparación del proyecto, las estrategias para el aprendizaje, los recursos, debemos tomar en cuenta los intereses de los niños; ya que ellos son los que van a participar en la escuela, en actividades, juegos y en el aprendizaje. Los llamados "centros de interés" o "conocimientos significativos" deben estar fundamentados en

lo que el niño trae. Esto, evidentemente, no quiere decir que nuestro punto de vista como docentes se anule; sino que planearemos las actividades con más amplia participación: de los niños, del Plan y programa de estudios (oficial), de otros maestros y de los padres de familia. Debemos tomar en cuenta siempre el contexto social donde nos desenvolvemos, la escuela, el entorno inmediato y en resumen con la realidad.

Es importante, en nuestra planificación descubrir los estadios evolutivos de los niños, recordando que todo aprendizaje requiere de un proceso de construcción. Que cualquier concepto pasa por un un proceso de construcción evolutivo, que al interactuar el niño y el medio, el sujeto y el objeto, hacen posible la construcción de esquemas.

"Antes de empezar un aprendizaje es necesario determinar en que estadio se encuentra el niño respecto de él, es decir, cuáles son sus conocimientos sobre el tema en cuestión, para conocer el punto del que debemos partir y permitir que todo nuevo concepto que se trabaje, se apoye y construya en base a las experiencias y conocimientos que el individuo ya posee...En la programación operatoria de un tema de estudios, será, por tanto, necesario integrar estos diversos aspectos: intereses, construcción genética de los conceptos, nivel de conocimiento previos sobre el mismo y objetivos de los contenidos que nos proponemos trabajar"¹⁸.

Si utilizamos la evaluación iluminativa la podemos aplicar desde el comienzo: una libreta de notas, un cuaderno de anécdotas, la misma dosificación o el registro de avance programático nos pueden apoyar; nuestra observación constante, participativa, nos pueden

enseñar el camino a seguir o a corregir. Del modelo CIPP nos puede apoyar en mucho, ya que es una propuesta sistematizada, aunque poco conocida en nuestro medio educativo.

La clase, cuyo modelo es muy tradicional lo transmutaremos por el grupo de aprendizaje, concepto que hemos venido mencionando en la didáctica crítica y por supuesto basados en la teoría de Piaget.

Hemos mencionado que la inteligencia es el resultado de la interacción entre el individuo y su medio, las invariantes funcionales, la construcción de estructuras, que intervienen en el desarrollo infantil.

Al abordar los aprendizajes procuraremos siempre valorar los diferentes niveles o estadios; en cada uno de ellos se recogen las características anteriores y se reconstruyen a un nivel superior. Aún en nuestro medio no existen indicadores para la determinación exacta de estos estadios, únicamente la inferencia por la observación de características relevantes. Los mapas conceptuales, la UVE nos pueden brindar información relevante.

Y para nosotros, una característica básica consistió en que el niño elabore la construcción de cada proceso de aprendizaje, en el que se incluyen los aciertos y errores, ya que estos también son pasos necesarios en toda construcción intelectual.

✧ Durante el proceso de aprendizaje siempre se deben incluir el mundo escolar y el mundo extraescolar: la escuela, pero también el hogar, la comunidad, los medios de comunicación...

Cada una de las características del proceso se pueden ir enunciando en nuestra evaluación constante, en la iluminativa o en la holística. En resumidas cuentas, el proceso educativo es una investigación participativa.

No se puede dejar a un lado la evaluación como acreditación y certificación, que es la evaluación oficialmente y socialmente aceptada, solo que, la medición se realizará teniendo como fundamento más importante y general la evaluación cualitativa.

Una de las características fundamentales de la evaluación iluminativa es la evaluación participativa, en el quinto grado a mi cargo, se pretende que los mismos alumnos conjuntamente con el profesor sean los evaluadores de sus propias acciones. Esto va despertar el interés por descubrir y conocer su propia realidad, mejorarla y transformarla. Para ello consideramos realizar varias evaluaciones continuas, esto es, durante el desarrollo de actividades vamos ir observando y registrando en lista de cotejo, además llevar un registro en una libreta de anécdotas. Esta libreta es rotatoria en el grupo y el grupo y el profesor sugieren lo que consideren significativo registrar.

La evaluación diagnóstica y evaluación sumaria se consideran importantes, la primera porque nos sirve de reconocimiento y la segunda porque nos informa del rendimiento, del

producto y del proceso total. Para estas evaluaciones se utilizan los tests o pruebas objetivas tradicionales como: respuesta breve, complementación, respuesta alterna, correspondencia, ordenamiento y opción múltiple.

Los instrumentos para trabajos con diferentes dinámicas grupales, son: pequeños ensayos, que permiten ir plasmando conceptos, teorías e ideas recogidas a lo largo del proceso; estos pequeños ensayos pueden alternarse con mapas conceptuales, aplicables a cualquier asignatura. La valoración es más cualitativa y descriptiva, pueden archivarse con fechas para evidenciar el proceso.

Dos recursos para evaluar el proceso y el entorno, lo constituyen los registros anecdóticos y la evaluación del maestro (hecha por alumnos o padres de familia). El registro anecdótico generalmente lo lleva el profesor en la primaria porque puede observar en lo general al grupo; en cambio, la evaluación del maestro recoge multitud de sugerencias, críticas, observaciones, que el docente no puede obtener por otro medio, aunque el riesgo sea haber creado una imagen de maestro omnipotente que impida al alumno hacerle observaciones a su maestro. Habrá que romper el hielo y lograrse un ambiente de camaradería.

Otro instrumento válido para evaluar el proceso y el entorno es la entrevista abierta en su contenido, dialogar con los alumnos y registrar sus opiniones. Una variante poco utilizada es la visita domiciliaria, puede servirnos para recoger inquietudes, razones, observaciones de

los padres de familia o de cualquier otro miembro de la comunidad. En la ciudad nos resulta más difícil porque muchos padres de familia ocupan la mayor parte de tiempo en el trabajo.

La lista de cotejo nos sirve también como lista de asistencia. La escuela tradicional imponía un ritual para el pase de lista; no negamos su utilidad, pero debe optimizarse el tiempo y la atención de los alumnos con la lista de cotejo. Esta consiste en un registro, como una lista, de las actividades realizadas y se marcan con una X o con un espacio vacío, según se haya realizado o no la actividad.

Tradicionalmente se confeccionan gráficas de puntualidad, aseo, ahorro, aprovechamiento y asistencia, que resultan muy tecnocráticas si se realizan sólo por el profesor. Esta actividad la deberán realizar los alumnos conjuntamente con el profesor para que realmente sean de utilidad.

En la escuela donde presto mis servicios se lleva un expediente por alumno, que contiene documentos como: el acta de nacimiento, boletas de calificaciones, pruebas objetivas, registro de vacunas y una ficha para anotar observaciones sobre la higiene, disposición para el trabajo individual o grupal, cumplimiento de las tareas extraclase, cumplimiento de los padres de familia en asistir a las actividades convocadas por la escuela y observaciones.

En resumen, la evaluación nos debe proveer de indicadores, valoraciones e informaciones que nos apoyen a mejorar el proceso enseñanza-aprendizaje. En ningún

momento deben constituirse en meros requisitos administrativos y deben participar todos los involucrados.

CONCLUSIONES

Nos parece de vital importancia vincular teóricamente al aprendizaje y la evaluación; ya que estos dos conceptos no se pueden dar aislados, sino sólo en función uno del otro.

El aprendizaje es la búsqueda de la adaptación a la naturaleza y la sociedad para poder vivir. Por lo mismo, reforzamos la idea de Jean Piaget, de que el ser humano necesita de la adaptación y la organización (invariantes funcionales) para poder desarrollarse. Y más aún, retomamos los conceptos cognitivos acerca del aprendizaje, apreciamos que es necesario explicarse y darle sentido al mundo y es en la medida que se nos presentan situaciones conflictivas o significativas como evolucionamos.

Se da por hecho la existencia de una estructura interna en el individuo, compleja, en la que interviene la memoria, la inteligencia, la intuición, el raciocinio, los sentimientos, la reflexión, la creatividad y el sueño mismo; forman parte de la estructura que se forma evolutivamente. Así como el conocimiento ha evolucionado en el Hombre a través de la historia, lo ha aprendido, asimilado y reproducido; de la misma manera el Hombre de manera individual aprende en etapas o estadios caracterizados por determinados esquemas. No obstante, se requiere de la asimilación, la acomodación y el equilibrio para lograr la adaptación y el aprendizaje.

Cada etapa o estadio evolutivo del individuo tiene sus características propias, su estructura y, en el lenguaje piagetano su propio esquema. No se pueden salvar ni adelantar

etapas, sino que tienen que construirse a partir de la experiencia y sobretodo de la operación de objetos, de la solución de problemas y situaciones conflictivas.

Aunque el Conductismo y la Tecnología educativa brindaron aportaciones muy importantes en el campo educativo, consideramos que mucho debe cambiar. Sobretudo el planteamiento de la disciplina que se inclinó por el autoritarismo y el conocimiento desvinculado del contexto social y del entorno. Se había creado un modelo de niño heterónimo, pasivo, carente de iniciativa y de reflexión. Hoy este modelo debe superarse.

Con la escuela nueva y la escuela crítica nos dan alternativas de mejorar el quehacer educativo, a partir de la teoría cognitiva o del constructivismo. Es muy necesario superar a la escuela tradicional y tecnocrática. La práctica docente actual requiere de una didáctica que considere al niño capaz de construir el conocimiento, que se oriente hacia la comprensión de las estructuras internas del individuo y por tanto, respete las estructuras de cada etapa o estadio por el que atraviesa el desarrollo infantil.

La evaluación, tradicionalmente, se ha considerado como una mera medición o certificación de conocimientos; en realidad la medición es sólo una parte de la evaluación. Si en el medio institucional se exige el dato, la valoración, no se debe limitar a la mera medición, sino debemos ampliar los otros aspectos que intervienen en el proceso enseñanza-aprendizaje.

En base a la propuesta de escuela crítica, aceptamos el modelo evaluativo que tome en cuenta la totalidad del proceso enseñanza-aprendizaje; es decir, la evaluación cualitativa, que considera al niño, sujeto pensante, activo, capaz de participar y de construir el aprendizaje.

Hemos retomado la evaluación iluminativa u holística, que consiste en adoptar tres etapas: Observar, cuestionar y explicarse. Partiendo de la investigación participativa, con el método de la Antropología social, se registran datos de la planeación, del currículo, del proceso, del contexto, de los que intervienen, del entorno. Se da como evaluación diagnóstica, permanente, continua, sistemática y sumaria, que la realiza el profesor y la coevaluación del grupo participante.

No desechamos ni menospreciamos los recursos de evaluación tradicionales, sino que los ampliamos; de manera que sean más útiles en el proceso enseñanza-aprendizaje.

Adoptamos el concepto de grupo de aprendizaje, que considera al grupo operando como tal, en la forma de aprender es como se elaboran vínculos a través del proceso de construcción del conocimiento; también se generan pautas de pensamiento, afecto, comportamientos colectivos que cohesionan la integración grupal. Donde el profesor propone permanentemente a los alumnos a cambiar su rol a partir de acciones conducentes al aprendizaje. Existe una búsqueda de integración y pertenencia grupal, que evidentemente trae dificultades y obstáculos que vencer, pero este es el reto.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

CAPITULO 1

- 1 Morris, L. Bigge. Teorías del aprendizaje para maestros. México, Trillas, 1976. p. 113.
- 2 Id.
- 3 Ibid. p. 118
- 4 Anita E- Woolfolk y Nicolich Lorraine McCune. Psicología de la educación para profesores. Madrid, Narcea, 1983. p. 163.
- 5 Id.
- 6 Ibid. p. 168
- 7 Novak, Joseph D. "teoría y práctica de la educación. Alianza, Madrid, 1988. p.27.
- 8 Id.
- 9 Ibid. p. 32.
- 10 Esther Carolina Pérez Juárez. "Problemática General de la Didáctica.". p.105-6.

CAPITULO 2

- 11 Stufflebeam, D. y A. Shinkfield. Evaluación sistemática en Guía Teórica y Práctica". Barcelona Paidós. 1987. p.33.
- 12 Ibid. p. 36.
- 13 Ibid. p. 68.
- 14 J. Gimeno Sacristán y A. Pérez Gómez. "La enseñanza: su teoría y práctica". Akal-Universitaria. Madrid. 1985, p. 147.
- 15 Op. Cit. Stufflebeam, D. y A. Shinkfield. "Evaluación sistemática en: Guía Teórica y práctica". P. 157.

CAPITULO 3

- ¹⁶ Porfirio Morán Oviedo. "Instrumentación didáctica". México. pp. 187-188.
- ¹⁷ Carlos Núñez H.- "Educar para transformar, transformar para educar". Edit. IMDEC, México, p. 73.
- ¹⁸ M. Moreno. "La Pedagogía operatoria. Un enfoque constructivista de la educación". Barcelona. LAIA, 1983. p. 32