



UNIVERSIDAD
PEDAGOGICA
NACIONAL

SECH

UNIDAD

071

SUBSEDE COMITAN

LA EVALUACION EN LA ESCUELA
PRIMARIA



T E S I N A

QUE PARA OBTENER EL TITULO DE

L I C E N C I A D O E N

EDUCACION BASICA

P R E S E N T A

Francisco López Domínguez

DICTAMEN PARA TITULACIÓN

Tuxtla Gutiérrez, Chiapas 2 de Diciembre de 1995

C. PROFR.

FRANCISCO LOPEZ 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 EN LA ESCUELA PRIMARIA".

_____ 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.

ATENTAMENTE

"EDUCAR PARA TRANSFORMAR"



M.C. JOSE FRANCISCO NIGENDA PEREZ

S. PRESIDENTE DE LA COMISIÓN DE TITULACIÓN

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
UPN, UNIDAD 07A

Tuxtla Gutiérrez, Chiapas.

JFNP/CVGS*pg/J.

I N D I C E

Página

INTRODUCCION	1
CAPITULO 1. IMPLICACIONES PSICOLOGICAS Y PEDAGOGICAS DEL NIÑO EN EL AULA	5
1.1 Sustentación Psicológica	5
1.2 Sustentación Pedagógica	12
CAPITULO 2. IMPLICACIONES METODOLOGICAS DE APRENDIZAJE DEL NIÑO EN EL AULA.....	16
2.1 Modelo de evaluación centrado en la relación pro- ceso producto	16
2.2 Modelo de evaluación orientada al perfeccionamien to.	19
2.3 Modelos de evaluación de corte cualitativo.....	23
CAPITULO 3. CAMBIO Y TRANSFORMACION DE LA PRACTICA - DOCENTE DERIVADA DE LA PRACTICA EVALUATIVA.....	27
3.1 Características de la práctica docente.....	28
3.1.1. Enfoque asumido para aplicar en mi práctica do- cente.....	28
Conclusiones	45
Bibliografía	47

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

La evaluación es una disciplina con rigor científico que actualmente tiene mucho auge en nuestro país, tiene como propósito juzgar aspectos (educativos, administrativos, legales, económicos, políticos, etc.), a través de un proceso sistemático y continuo que permita captar la realidad de una manera objetiva y con base a ello conocerla y retroalimentarla para transformarla y mejorarla.

Sin embargo, por ser una disciplina reciente y debido a que la labor evaluativa no es sencilla, los docentes nos hemos enfrentado a diversos problemas, siendo uno de ellos la diversidad conceptual que se tiene en torno de evaluación y lo más relevante al proceso para efectuar una evaluación.

Por lo que, en el presente trabajo, se pretende darle a los docentes las diferentes alternativas y estrategias para llevar a cabo la evaluación en el proceso enseñanza-aprendizaje, para que a partir de aquí se oriente en las acciones que considere le sean adecuadas en su práctica docente.

Con base a lo anterior, éste está dividido en tres capítulos.

En el primero se dan a conocer al inicio las Teorías Psicológicas más relevantes en el ámbito educativo actual, tomando en cuenta a los autores principales que exponen sus puntos de vista acerca de las teorías conductuales, las teorías cognitivas y el enfoque psicogenético, haciendo especial énfasis en la teoría de Jean Piaget con su Teoría del Constructivismo ampliándola adecuadamente.

En la segunda parte de este capítulo se realiza la sustentación Pedagógica, tomando en cuenta que la Institución por excelencia de la Educación Formal es la escuela y de acuerdo a los momentos históricos por los que ha atravesado la conceptualización de la Educación y por ende de la Didáctica con relación a los procesos enseñanza-aprendizaje se dan a conocer modelos teó-

ricos que en alguna forma recogen en lo general las características de la Educación Formal que representan, estos modelos son: - La Escuela Tradicional, Escuela Nueva, Escuela Tecnocrática y Escuela Crítica.

En el segundo capítulo se desarrollan diferentes modelos de evaluación, iniciándose con el que descansa en la concepción de la enseñanza como tecnología, centrándose básicamente en la afinidad objetivos-resultados. El estudio de este modelo es de mucha importancia ya que es hoy dominante en la conceptualización de evaluación que sostienen los diferentes centros educativos y la mayoría de los docentes, tomándolo a la evaluación como proceso-producto. Se menciona a Ralph Tyler quién desarrolló el primer método sistemático de evaluación educacional, tratando de observarla como un proceso para determinar la congruencia entre objetivos y operaciones.

Se continua con la evaluación orientada al perfeccionamiento, utilizando el modelo de Stufflebeam desarrollado bajo las siglas CIPP que significan: Contexto, Entrada, Proceso, Producto.- Se describe además la propuesta de Scriven orientada hacia el consumidor, centrando el concepto de evaluación en las demandas que se observan de los sujetos que consumen los "resultados de la evaluación." Se incluye los mapas conceptuales y el esquema UVE Heurístico como herramienta para evaluar aprendizajes significativos.

Se termina este capítulo con los modelos de corte cualitativo de los niveles de problematización señalados en la teoría y la práctica de la evaluación. Tomando a Parlett y Hamilton quienes constituyeron el primer material donde se rescatan los planteamientos de este tipo de evaluación, en el que es posible observar el uso de la mirada socio-antropológica sobre este campo. Se hace una síntesis del enfoque iluminativo y se presenta el método holístico.

En el tercer capítulo se inicia comentando los cambios y transformaciones que se llevan a cabo en la práctica docente de-

rivada de la práctica evaluativa, se da a conocer las características de la práctica docente, así como el enfoque asumido para aplicar en mi práctica docente como resultado del análisis que se realiza de los dos capítulos anteriores; tomando como base la teoría psicológica genética de Jean Piaget y colaboradores, sustentándome en la teoría pedagógica de la escuela crítica e identificándome con el enfoque evaluativo Iluminativo relacionado con la evaluación ampliada.

Se complementa este capítulo dando a conocer algunas de las estrategias que el docente debe valerse para desarrollar la delicada tarea de evaluar al alumno.

Al término del presente trabajo se dan a conocer las diferentes conclusiones a que he llegado y la bibliografía en que me he apoyado.

CAPITULO 1

IMPLICACIONES PSICOLOGICAS Y PEDAGOGICAS DEL NIÑO EN EL AULA

1.1. Sustentación Psicológica

El presente trabajo está fundamentado en teorías Pedagógicas y Psicológicas, ya que para entender al niño hay que hacer un análisis de las diferentes teorías que se derivan de la historia de la Educación. Para ello daré una breve explicación sobre como se abordan el aprendizaje y la enseñanza y a partir de ahí ampliaré más la teoría en la cual se sustenta este trabajo.

Dentro de la Psicología los puntos de vista son variados:

El empirismo concibe para el aprendizaje a un sujeto pasivo y contemplativo que extrae el conocimiento como dato directo de la realidad. El sujeto es sólo una tábula rasa en la que se impregnan los registros de la percepción y de la experiencia. Concibe al objeto como independiente del sujeto, otorgándole una objetividad fuera de subjetividad del sujeto. De acuerdo a esta Teoría menciono que el sujeto aprende a través de la experiencia únicamente, el conocimiento se da del exterior hacia el interior y -- que es percibido mediante los sentidos.

El idealismo concibe a un sujeto activo dentro del proceso del conocimiento, pero lo considera como preformado en el sujeto de esta manera para el idealismo, el conocimiento es innato y está ya dado en el sujeto con anterioridad a la experiencia. Para los racionalistas, nos mencionan que el conocimiento únicamente se dará a través del raciocinio lógico, el sujeto va a aprender entre una cosa y otra, realizando un razonamiento para obtener su conocimiento.

B.F. Skinner, en su teoría "el conductismo nos menciona -- que el conocimiento se realiza en forma lineal, además el sujeto es un ser receptivo, pasivo y que sigue una secuencia mecánica

nica"⁽¹⁾. En esta Teoría no se consideran procesos mentales, ni etapas de desarrollo, el conocimiento se dá a través del estímulo y respuesta. Skinner considera que el objeto de la Psicología es predecir y controlar la conducta de los organismos individuales e insiste que la psicología se limita al estudio de la conducta observable; sus únicos datos son los que se adquieren por la observación. La Psicología de Skinner es un tipo de ciencia estrictamente de ingeniería. "Define al aprendizaje como: un cambio en la probabilidad de una respuesta, en la mayoría de los casos este cambio es originado por el condicionamiento operante"⁽²⁾. Este es un proceso didáctico mediante el cual una respuesta se hace más probable ó más frecuente. En el proceso del condicionamiento operante, el reforzamiento aumenta la probabilidad de repetición de ciertas respuestas. Skinner cree que casi toda conducta humana es producto de un reforzamiento operante.

Un maestro es el constructor de conductas. Debe resolver -- que es lo que se desea enseñar y luego enseñarlo. Sus objetivos son específicos y quedan definidos en términos de conductas deseadas. Por tanto, la conducta operante exige que el profesor se concentre en su clase.

Para Ausubel y Bruner a quienes se les considera de la corriente cognitiva, consideran al sujeto activo que organiza y reorganiza sus propias actitudes según sus capacidades intelectuales. De ahí que un objeto de conocimiento sea siempre algo a ser conocido por un sujeto activo.

"Un medio más evidente para conocer un país es recorrer sus calles, leer sus poetas, probar sus alimentos, trabajar en sus campos, etc.. Haciendo esto se aprende a conocer el país y como realizar gestos y actividades necesarios para pertenecer a este país. Esto es, evidentemente, lo que se entiende cuando se habla

(1) SKINNER, B. F. Relaciones sobre..., p. 80.

(2) CANTO Ramírez, José L. y otros. El niño: desarrollo y...p.89.

de aprendizaje mediante la experiencia directa. Esto Dewey lo -- consideraba como la base de todas las demás"⁽³⁾.

El aprendizaje por experiencia mediatizada es la que se extrae por medio de personas interpuestas, por experiencias en otras personas. Vygotsky (1962) y Bruner (1966) han subrayado el lugar ocupado en el lenguaje, es el cual representa el medio por excelencia para aprender y enseñar fuera de contexto, en una situación en la que la acción misma y sus consecuencias contingentes no aparecen inmediatamente.

"Los cognitivos creen que el aprendizaje es el resultado de nuestro intento de dar un sentido al mundo"⁽⁴⁾. Con el 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 lo que aprendemos. Dos alumnos pueden tener la experiencia de una misma clase pero aprenden dos lecciones completamente distintas. Lo que cada alumno aprende depende de lo que ya conoce y de la forma en que es tratada la nueva información.

"Tanto los teóricos conductistas como los cognitivos consideran que el refuerzo es importante en el aprendizaje, pero por razones diferentes. Mientras los conductistas estrictos señalan que el refuerzo fortalece las respuestas, los teóricos cognitivos lo ven como una fuente de datos complementarios que proporcionan información acerca de lo que probablemente sucederá si se repiten las conductas. En la concepción cognitiva, para el que aprende, el refuerzo es la disminución de la incertidumbre que -- conduce a una sensación de dominio y comprensión"⁽⁵⁾.

La concepción cognitiva del aprendizaje considera a las per

(3) BRUNER, Jerome S. y otro, Aprendizaje por..., p. 155.

(4) E. Woolfolk Anita y otro, Concepciones Cognitivas del...p.162

(5) E. Woolfolk Anita y otro, Op. cit. p. 163.

sonas 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. En vez de ser pasivamente influidas por los hechos del entorno, las personas optan activamente, deciden, practican, prestan atención y llegan a muchas respuestas mientras persiguen sus objetivos.

"La Psicología básica en la década de los cincuentas, comenzó a importarle el proceso del aprendizaje, estudios realizados por psicólogos como Skinner, Schoenferld, Hilgard y Marquis, hicieron incapié sobre la observación de las condiciones antes, durante y después del aprendizaje. Usaron tareas simples como la memorización de palabras y la discriminación de modelos sencillos. La naturaleza de la tarea se especifica de antemano así como los estímulos, y la manera precisa de la respuesta correcta. Estos análisis de la Psicología del Aprendizaje desarrollaron innovaciones, la más importante fué el desarrollo de la instrucción programada. El aspecto básico de la instrucción programada consistió en una nueva modalidad que retiró el control de las manos del profesor y se le dió a lo técnico que desarrollaran el programa. Así comenzó la tecnología educacional. El profesor en el esquema clásico es la fuente principal de información, pasa a desempeñar la función de administrador, organizador y coordinador de un ambiente diseñado para facilitar el aprendizaje del alumno. Por su parte el alumno deja de ser un simple receptor pasivo de información y comienza a interactuar con una variedad de medios materiales, formas de presentación y experiencias para lograr objetivos de aprendizaje específicos"⁽⁶⁾.

Para Jean piaget, el conocimiento no se extrae del objeto directamente, ni tampoco es producido por el sujeto divorciado del objeto. Para él, el conocimiento es producto de una interacción constante en el sujeto y el objeto. El conocimiento deviene

(6) BONFIL Castro, María Guadalupe. Análisis... p. 204.

de la acción y versa sobre las transformaciones. Lo esencial del sujeto no es contemplar, sino transformar y su mecanismo es netamente operativo.

La Psicología Genética plantea que la intervención activa del sujeto sobre los objetivos materiales o sobre las concepciones conceptuales es la base de toda adquisición cognoscitiva, coherente, significativa y duradera. A partir de los trabajos de Piaget y colaboradores, no tiene sentido la enseñanza enciclopedista, puesto que rechaza la concepción de la mente como almacén de fragmentos aislados de información, como tampoco debe ser el entrenamiento de habilidades mecánicas. Debe entenderse el aprendizaje como un proceso activo de construcción de estructuras de pensamientos ligados a contenidos específicos.

Piaget, en sus investigaciones sobre el desarrollo cognoscitivo presentaba a los niños materiales y objetos físicos apropiados a su medio ambiente, como pedazos de plastilina, vasos de agua, resortes, canicas, etc., involucrándolos en actividades ingeniosas. Cuando Piaget habla de un niño activo lo hace en dos sentidos: Uno actuando sobre cosas relevantes, otro en colaboración social en esfuerzo de grupo.

El desarrollo psíquico del niño es un proceso continuo de construcción de estructuras cognoscitivas las cuales no se encuentran preformadas en el sujeto sino que deben ser desarrolladas y reconstruidas a diferentes planos en períodos subsecuentes dicho desarrollo depende tanto de la maduración física como de la interacción con el medio ambiente y social que rodea al sujeto.

El desarrollo físico-biológico parte de las características de la especie. Dicho desarrollo sólo implica crecimiento y maduración de estructuras y de la función; sea a nivel físico o sea a nivel neurológico. A diferencia de la maduración físico-biológico en el desarrollo intelectual, las estructuras cognoscitivas son construidas por el sujeto a lo largo del tiempo. Este desarrollo es más dependiente de las interacciones con el medio físico.

sico y social y de las acciones que realiza el sujeto con esos - medios.

El desarrollo psicológico puede explicarse por factores: - la maduración, la experiencia física y la transmisión social.

Sin embargo, cada uno de ellos por sí sólo es insuficiente- para explicarlo. Así tenemos un cuarto factor que es : la equili- bración.

Ya que existen tres factores, dice Piaget, es necesario que se equilibren entre ellos; pero además en el desarrollo intelec- tual interviene un factor fundamental, que es el descubrimiento, una noción nueva, una afirmación debe equilibrarse con los o---- tros. Es necesario todo un juego de regulaciones y de compensa-- ciones para conducir la coherencia.

Completando este proceso de equilibración aparecen dos as-- pectos principales: la función invariable y la estructura varia- ble.

Al considerar que la inteligencia es una interacción cons-- tante del individuo con su medio ambiente, Piaget propone para - explicarla dos variantes funcionales: la adaptación y la organi- zación. La organización representa la tendencia que tienen todos los organismos de coordinar sus procesos en sistemas coherentes. La adaptación es una constancia de relaciones del organismo con el medio ambiente. La adaptación se considera en función de pro- cesos 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 sujeto bajo los efectos de los ob- jetivos que son asimilados. La asimilación asegura la continui-- dad de las estructuras, mientras la acomodación asegura al desa- rrollo de las estructuras al adaptarse de manera constante al me- dio.

Por lo tanto, la adaptación no es otra cosa que equilibra-- ción entre la asimilación y la acomodación.

La teoría de Jean Piaget, dice que : " el constructivismo, nos marca que el conocimiento se dará en base a la interacción -- que se dé entre el sujeto y el objeto de conocimiento; además -- que para poder ampliar las estructuras mentales, necesita del -- proceso interno (asimilación, acomodación y equilibrio o adaptación); en este caso, el niño es un ser reflexivo"⁽⁷⁾.

Esta breve concepción de las teorías psicológicas mencionadas nos dan una idea superficial de la posición que conservan, -- por lo que, de acuerdo a todo lo que he leído me identifico más -- con la Teoría del Constructivismo de Jean Piaget, por lo cual, a continuación procedo a ampliar más esta teoría fundamentándola a de cu ad ecu ad amente.

A diferencia de otros teóricos del conocimiento, epistemólogos en su mayoría, Piaget marca el proceso de adquisición de conocimientos que llevan a afirmar que el niño atraviesa por cuatro estadios para su desarrollo cognoscitivo, para el caso aquí-expuesto son:

1.- **Inteligencia sensorio-motora** (0 a 2 años).

Durante esta etapa hay:

- a) Principio de la asimilación reproductora de orden funcional.
- b) Inicio de la asimilación generalizadora.
- c) Comienza la asimilación de reconocimiento, la simbolización y la coordinación de esquemas.

2.- **Preoperatorio** (2 a 6 años).

En esta etapa el sujeto pasa a la representación simbólica. La lógica elemental, describe eventos. Establecimiento de la fun ción semi ótica.

3.- **Operaciones concretas** (6 a 11 años).

En esta etapa se caracteriza por la interiorización progre-

(7) PIAGET, Jean. Psicología y ... p. 62.

siva de las representaciones. Comienzo de las operaciones lógicas (pensamiento reversible), aquí tenemos el razonamiento lógico concreto. El niño es deductivo (de lo general a lo particular) que da lugar al trabajo con operaciones aritméticas elementales, la conservación de volúmenes, nociones de espacio, tiempo y velocidad.

4.- Operaciones formales (11 a 16 ó 18 años).

Aquí "se desarrolla el pensamiento hipotético deductivo, -- que nos permite trabajar el método científico, el conocimiento objetivo de la realidad y la concepción de lo posible"⁽⁸⁾.

La posición de Piaget, hacia la Psicología del Desarrollo es única en su orientación y ésta es una posición directamente o puesta a la conductista.

El individuo extrae conocimientos de acuerdo a la interacción que tenga con el objeto de conocimiento, al mismo tiempo -- que realiza un razonamiento.

De la doble interacción que se realiza, el sujeto y el objeto, el sujeto obtendrá un conocimiento nuevo y así podrá ampliar sus esquemas o estructuras mentales.

Para Piaget, "existen dos clases de conocimientos fundamentales: el conocimiento físico del cual el sujeto extraerá las características del objeto que interactúa y, el conocimiento lógico-matemático, esto es la abstracción reflexiva que es elaborado por el mismo sujeto; estos dos conocimientos, se deriva el conocimiento social, el cual es elaborado por la sociedad, el sujeto extraerá las contexturas que posee, resultado de esto la transmisión de nombres"⁽⁹⁾.

En base a la experiencia que como docentes poseemos, todos deberíamos estar de acuerdo con una gran parte de las ideas y a-

(8) GONZALEZ, Laura. P.A.L.E.M., p. 29.

(9) PIAGET, Jean. Seis estudios de... p. 105.

portaciones que hace Jean Piaget, puesto que debemos trabajar en base a los conocimientos, basándonos en la realidad, atravesando algunos obstáculos, puesto que las esferas del sujeto tienen que ir acomodándose a través del mejoramiento de la lengua hablada y en forma especial conocer el proceso de su desarrollo y que etapa atraviesa, necesitamos conocer su lenguaje y manejarlo adecuadamente para lograr crear un clima de confianza y tratar de adecuar las aportaciones de Piaget al medio en que lo rodea.

Según la forma en que visualizó las principales aportaciones de Piaget, los factores que se manifiestan en el desarrollo son fundamentales en el campo del aprendizaje. Ya que a través de la maduración, acción que realiza el sujeto sobre los objetos lógicos de conocimiento, nos dan un conocimiento ligado a la realidad. Desde luego que las experiencias, que son el proceso o camino que adquiere el sujeto durante su desarrollo. La transmisión social, en la comunicación que tenga el sujeto con el medio ambiente que lo rodea.

Y, por último, la equilibración, que es la oportunidad de resolver sus conflictos, y no de adultos dárselos hecho, sino al contrario, que sea él mismo el que descubra y obtenga respuestas adecuadas. Para Piaget, estos atributos son diversos para explorar y facilitar el pensamiento infantil y realizar una buena adquisición de conocimientos.

1.2. Sustentación Pedagógica

La institución por excelencia de la educación formal es la escuela. En ella se concretan los problemas de finalidad, autoridad, interacción y currículo que constituyen la problemática básica del docente y en las cuales se refleja la sociedad entera.

"La escuela constituye lo que llamamos un aparato ideológico especializado, ya que su función está relacionada con la transmisión, conservación y promoción de la cultura, lo cual favorece nuestra integración en una sociedad determinada"⁽¹⁰⁾.

La necesaria reconstrucción de los momentos históricos por los que ha atravesado la conceptualización de la educación y por ende de la didáctica (referida más específicamente a los procesos de enseñanza-aprendizaje), nos lleva a la elaboración de modelos teóricos que en alguna forma recogen en lo general las características de la educación formal que representan. Estos modelos se presentan a continuación.

Escuela Tradicional

Su origen se remonta al siglo XVII. Los pilares de este tipo de escuela son el orden y la autoridad. El orden se materializa en el método que ordena tiempo, espacio y actividad. La autoridad se personifica en el maestro, dueño del conocimiento y del método.

"Los rasgos distintivos de la escuela tradicional son : verticalismo, autoritarismo, verbalismo, intelectualismo; la postergación del desarrollo afectivo, la domesticación y el freno del desarrollo social son sinónimos de disciplina"⁽¹¹⁾.

Escuela Nueva

La atención se fija en el alumno. La escuela nueva descubre posiciones relevantes para la acción educativa, y continúa siendo actual. La misión del profesor estriba en crear las condiciones de trabajo que permitan al alumno desarrollar sus aptitudes; para ello se vale de transformaciones en la organización escolar en los métodos y en las técnicas pedagógicas.

Las principales consignas de la escuela nueva son: la atención al desarrollo de la personalidad, revalorando los conceptos de motivación, interés y actividad. La liberación del individuo, reconceptualizando la disciplina, que constituye la piedra angu-

(10) PANSZA González, Margarita. Sociedad... p. 50.

(11) PANSZA González, Margarita. Op. cit. p. 53.

lar del control ejercido por la escuela tradicional y favoreciendo la cooperación. La exaltación de la naturaleza. El desarrollo de la actividad creadora. El fortalecimiento de los canales de la comunicación interaula.

Escuela Tecnocrática

La Tecnología Educativa es un hecho cuya presencia se deja sentir en todos los niveles del sistema educativo nacional, con repercusiones importantes en la educación superior. Este modelo se apoya en la psicología conductista, que pone su énfasis en la importancia de su objetividad que se alcanza con el rigor de trabajar sólo sobre la conducta observable.

La Tecnología Educativa es entendida no sólo por el uso de las máquinas de enseñanza, o la elaboración de objetivos de aprendizaje, sino como una corriente nueva en educación, que si bien se presenta con un carácter eminentemente técnico, instrumental, ascético, neutral, se fundamenta en el pensamiento pragmático de la psicología conductista, en el análisis de sistemas, en la formación de recursos humanos de corte empresarial, etc.

Este modelo es adoptado, como aspiración o como realidad -- por los profesores quienes consideran que a través de la sistematización de la enseñanza van a elevar el nivel académico de sus alumnos, quienes mediante una serie de técnicas-receta sobre cómo estudiar, van a superar sus carencias. El profesor es un administrador de los estímulos, respuestas y reforzamientos que asegurarán la aparición de conductas deseables.

Escuela Crítica

Esta corriente aplica una didáctica crítica; toma conceptos que habían sido cautelosamente evadidos, tales como el autoritarismo, lo ideológico y el poder, y declara abiertamente que el problema básico de la educación no es técnico sino político. Incorpora también elementos del psicoanálisis en las explicaciones y análisis de las relaciones sociales en el proceso de enseñanza

"Dentro de esta corriente se considera que el único elemento real de maduración psicológica y de progreso social consiste en el pleno ejercicio, por parte del hombre, del poder que le pertenece por su actividad y su trabajo, ese poder cotidiano que comenzando logra por las instituciones en que transcurre la vida" (12).

Para la Pedagogía Crítica, el análisis institucional es muy importante, ya que permite sacar a la luz la dimensión oculta no canalizada y sin embargo determinante del hecho educativo. Se re conoce a la escuela como una institución social regida por normas, mismas que intervienen en la relación pedagógica del docente, ya que éste sólo se pone en contacto con los alumnos en un marco institucional. Esta estructura puede cambiar tanto en su organización como en las técnicas de enseñanza que utilizan el docente y alumnos para lograr los aprendizajes.

El docente realiza su trabajo dentro de una institución que en alguna forma se ajusta a cualquiera de los modelos teóricos sobre la escuela que se ha caracterizado brevemente en el presente trabajo aunque no se den en forma pura en la realidad cotidiana de los docentes.

La formación didáctica de los profesores es de vital importancia para lograr la transformación de la labor docente que realicen en las instituciones educativas. En nuestra época debe haber una renovación de la enseñanza en la cual los profesores y alumnos tendrán que asumir papeles diferentes a los que tradicionalmente han desempeñado. Esta renovación implica un proceso de concientización de docentes, alumnos e instituciones en diversos niveles.

(12) PANSZA González, Margarita, op. cit. p. 61

CAPITULO 2

IMPLICACIONES METODOLOGICAS DE APRENDIZAJE DEL NIÑO EN EL AULA

Para ampliar el enfoque que se tiene de evaluación y encontrar alternativas, se dan a conocer las bases conceptuales y metodológicas, de los diferentes modelos que existen, los supuestos conceptuales en que se asientan, los problemas a los que intentan responder, los procedimientos metodológicos utilizados, etc. permitirá encontrar enfoques de evaluación no artificiales, ni administrativos, sino aquellos que recuperen la experiencia educativa y suministren instrumentos reales y fecundos que arrojen información significativa a la vez que ayuden al perfeccionamiento interno de proyectos y procesos educativos.

Aceptando la función propositiva que implica la evaluación de procesos y resultados se analizarán presupuestos teóricos metodológicos que conduzcan a la elaboración de instrumentos generales, comunes e idóneos que pauten criterios para la toma de decisiones de los docentes, a la vez que posibiliten la diferencia en atención a estilos de enseñanza incomparables y recuperen posiciones particulares en las interacciones didácticas de los procesos de enseñanza-aprendizaje.

El debate y profundización en cada uno de estos enfoques -- permitirá al docente comprender y seleccionar, con conocimiento de causa, una o varias de las opciones que de aquí se desprenden para su aplicación en los procesos de enseñanza-aprendizaje que desarrolla en su práctica docente.

2.1. Modelo de evaluación centrado en la relación proceso-producto.

Este modelo de evaluación descansa en la concepción de la enseñanza como tecnología, centrando básicamente su preocupación en la afinidad objetivo-resultado. El estudio de este modelo es de central importancia ya que es hoy dominante en la conceptuali

zación de evaluación que sostienen los diferentes centros educativos y la practican la mayoría de los docentes.

Ralph Tyler fué quien desarrolló el primer método sistemático de evaluación educacional, tratando de observarla como proceso para determinar la congruencia entre objetivos y operaciones.

"El proceso de evaluación significa, fundamentalmente, determinar en que medida el currículo y la enseñanza satisfacen -- realmente los objetivos de la educación. Puesto que los fines educativos consisten especialmente en cambios que se operan en -- formas de conducta del estudiante, la evaluación es el proceso -- de determinar en que medida se consiguen tales cambios"⁽¹³⁾.

Significa que la evaluación debe juzgar la conducta de los alumnos, ya que la modificación de las pautas de conducta es -- precisamente uno de los fines que la educación persigue. La evaluación no deberá limitarse a realizar esa valoración en un determinado momento puesto que, a los fines de comprobar la existencia de posibles cambios, es imprescindible realizar las estimaciones al principio y al final del proceso, con el objeto de identificar y medir los que en ese momento pudieren estar produciéndose. Sobre esta base queda descartado que no podrá evaluarse un programa de enseñanza examinando a los estudiantes solamente al finalizar el curso, puesto que no será posible conocer la magnitud de las transformaciones producidas si no se sabe donde se encontraban los alumnos en el momento de comenzar la tarea.

Tyler en su estilo evaluativo orientado hacia los objetivos concluyó que las decisiones acerca de los programas debían estar basadas necesariamente en la coincidencia entre los objetivos -- del programa y sus resultados reales. Si se alcanzaban los objetivos se tomarían las decisiones en una dirección concreta y si no se alcanzaban o sólo parcialmente, debían tomarse decisiones distintas. La principal recomendación de Tyler era que el profe

(13) TYLER, R. W. Principios básicos del... p. 109.

sor, administrador o el que realizara el currículo debía llegar a emitir juicios racionales acerca de las áreas programáticas -- que fueran en su dirección.

"La ventaja de la definición de evaluación basada en la congruencia es que procede de una base lógica organizada a partir - del desarrollo de un programa. Tyler consideraba que la evalua-- ción debía ser una etapa esencial de este desarrollo. Además, -- consideraba que debían existir una serie de etapas lógicas que a fianzaran el proceso de evaluación real. De acuerdo con Tyler el procedimiento para evaluar un programa es el siguiente:

1. Establecer las metas y 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 las estrategias al personal más im portante en las situaciones más adecuadas.
6. Escoger o desarrollar las apropiadas medidas técnicas.
7. Recopilar los datos de trabajo.
8. Comparar los datos con los objetivos de comportamiento.

Debe destacarse que la definición de evaluación de Tyler -- coincide mucho con estas etapas de procedimiento. 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 >>. Dicho en términos de com- portamiento, deben comprobarse los objetivos después de que se - hayan establecido las condiciones apropiadas para su comproba--- ción.

Tyler no diferenciaba entre metas y objetivos en su estrate- gia. De sus escritos puede colegirse, de cualquier forma, que - las metas de un programa eran ideales por los que había que lu-- char, mientras que los objetivos eran submetas que podían expre-

sarse como entidades mensurables"(14).

La evaluación debía proporcionar un programa personal con información útil que pudiera permitir la reformulación o redefinición de los objetivos. La estrategia de Tyler permitió que el evaluador con iniciativa pudiera examinar los datos más relevantes del proceso mediante el cual se desarrolla el programa. Proporcionó medios prácticos para la retroalimentación (término que él introdujo en el lenguaje evaluativo). Tyler previó que su método evaluativo sería utilizado principalmente por profesores y elaboradores de currículos. En educación, resultan atractivos -- los conceptos derivados de las etapas sistemáticas, como formulación de objetivos, retroalimentación, evaluación continua y reciclaje (basado en la modificación de metas y objetivos). Además -- "el proceso parece ser útil para el profesor que desee tomar decisiones acerca del programa"(15).

Es irónico que un procedimiento que tanto habló de la retroalimentación y de su utilización en la mejora de la educación, -- haya sido utilizado casi exclusivamente para valorar el logro final. Este método orientado hacia los objetivos tiende, en la --- práctica, a convertir la evaluación en un acontecimiento termi--nal, permitiendo únicamente juicios sobre el producto final.

Así, el concepto tyleriano de evaluación en términos de --- coincidencia, concede una atención predominante al proceso termi--nal, que proporciona información sólo cuando se ha cumplido el -- ciclo completo del programa.

2.2. Modelo de evaluación orientada al perfeccionamiento

En este modelo se desarrolla la concepción de que la evalua--ción más que demostrar, debe perfeccionar. Este es desarrollado por Stufflebeam bajo las siglas CIPP que significa: Contexto, En--trada, Proceso y Producto.

(14) STUFFLEBEAM, D. y otro. La evaluación orientada...pp. 33-34.

(15) STUFFLEBEAM, D. y otro. Op. cit. p. 34.

Para este autor 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 problemas de responsabilidad y promover la comprensión de los fenómenos implicados.

La reconceptualización de la evaluación incluía la evaluación del proceso que serviría de guía para la realización y la evaluación del producto facilitando así las decisiones de reciclaje. La evaluación del proceso era un concepto relativamente nuevo en la tradición de la evaluación educacional; la evaluación del producto, estaba relacionada con lo que Tyler había llamado per se.

Comparado con las orientaciones de Stake y Scriven, el CIPP está más en línea de los sistemas de educación y servicios humanos. No se centra demasiado en servir de guía para la realización de un estudio individual, sino más bien en proporcionar unos servicios de evaluación continua para la toma de decisiones de una institución determinada. Se basa especialmente en el concepto de que el propósito más importante de una evaluación no es demostrar sino perfeccionar. Stufflebeam considera que la evaluación es un instrumento para ayudar a que los programas sean mejores para la gente a la que deben servir.

"Fundamentalmente, la utilización del modelo CIPP está concebida para promover el desarrollo y ayudar a los directivos y personal responsables de una institución a obtener y utilizar una información continua y sistemática con el fin de satisfacer las necesidades más importantes o, al menos, hacer lo posible -- con los recursos de que dispongan"⁽¹⁶⁾.

La principal orientación de la evaluación del contexto es identificar las virtudes y defectos de algún objeto, como una ins

(16) STUFFLEBEAM, D. Stufflebeam: La evaluación... p. 75.

titución, un programa, una población escogida o una persona, y proporcionar una guía para su perfeccionamiento.

La principal orientación de una evaluación de entrada es ayudar a prescribir un programa mediante el cual se efectúan los cambios necesarios. Esto lo realiza identificando y examinando críticamente los métodos potencialmente aplicables. Es una enunciativa de éxitos, fracasos y la eficacia de un cambio. El propósito es ayudar a los clientes en la consideración de estrategias de programa alternativas en el contexto de sus necesidades y circunstancias ambientales, así como desarrollar un plan que sirva para sus propósitos.

Una evaluación del proceso es una comprobación continua de la realización de un plan. Uno de sus objetivos es proporcionar continua información a los administrativos y al personal acerca de hasta qué punto las actividades del programa siguen un buen ritmo, se desarrollan tal como se había planeado y utilizan los recursos disponibles de una manera eficiente.

El propósito de una evaluación del producto es valorar, interpretar y juzgar los logros de un programa. La continua información acerca de estos logros es importante tanto durante el ciclo de un programa como en su final, y la evaluación del producto debe, a menudo, incluir una valoración de los efectos a largo plazo. El principal objetivo es averiguar hasta qué punto el programa ha satisfecho las necesidades del grupo al que pretendía servir. Su utilización básica es determinar si un programa concreto merece prolongarse, repetirse y/o ampliarse a otros ámbitos.

Scriven definía a la evaluación "como una actividad metodológica que consiste simplemente en la recopilación y combinación de datos de trabajo mediante la definición de unas metas que proporcionen escalas comparativas o numéricas, con el fin de justificar los instrumentos de recopilación de datos, las valoraciones y la selección de las metas. La principal responsabilidad de la evaluación es emitir juicios bien formados"⁽¹⁷⁾.

Concluye que existen dos funciones principales de la evaluación: la formativa, que ayuda a desarrollar programas y otros objetos; y la sumativa, que calcula el valor del objeto una vez -- que ha sido desarrollado y puesto en el mercado.

Para ampliar el repertorio de las prácticas de evaluación, - J. Novak y B. Gowin crean los mapas conceptuales y los diagramas UVE como dos alternativas factibles. La base fundamental de los esquemas de puntuación de los primeros es la teoría cognitiva -- del aprendizaje de Ausube y muy especialmente tres de sus ideas que son: 1.- La estructura cognitiva está organizada jerárquica mente con las proposiciones y los conceptos menos generales y -- más específicos subordinados - las proposiciones y conceptos más generales e inclusivos; 2.- Los conceptos en la estructura cog-- noscitiva sufren una diferenciación progresiva que hace que se - discrimine el mayor grado de inclusividad y la especificidad de las regularidades en los objetos hechos y que se reconozcan más- vínculos proposicionales con otros conceptos; y 3.- Tiene lugar una reconciliación integradora cuando se reconoce que dos o más- conceptos son relacionables en términos de nuevos significados.

Los diagramas UVE ayudan a organizar ideas, a actuar de un- modo más eficaz y productivo, y a que los estudiantes se sientan mucho mejor consigo mismos porque comprenden lo que están hacien do. El valor educativo se incrementa cuando los estudiantes inte gren pensamientos, sentimientos y actividad. Los estudiantes pre cisan práctica y ayuda en la redacción de textos expositivos. La construcción de los diagramas UVE no es un sustituto de este tra- bajo sino una alternativa que se puede emplear provechosamente, - sobre todo para hacer un informe sobre una investigación.

La entrevista como instrumento de evaluación lo utilizaron- principalmente Jean Piaget y sus colegas suizos para observar -- las capacidades cognitivas. Ellos desarrollaron estrategias que- se emplean en entrevistas con los niños. El grado relativamente-

(17) STUFFLEBEAM, D. y otro. El método evaluativo... p. 97

alto con que se pueden predecir las respuestas de los niños en estas entrevistas sirvió de apoyo a la teoría de Piaget del desarrollo cognitivo para explicar porqué fracasaban los estudiantes en ciertas tareas de aprendizaje. Piaget se equivocó al no reconocer adecuadamente el importante papel que desempeñan el desarrollo del lenguaje y las estructuras específicas de conceptos relevantes, en el desarrollo de las pautas de razonamiento de los niños. Piaget le dió popularidad al método clínico de la entrevista.

2.3. Modelos de evaluación de corte cualitativo

Con los siguientes modelos se concluyen los niveles de problematización señalados para la teoría y la práctica de la evaluación, con lo que se completa un panorama global para reflexionar y diseñar intervenciones evaluativas en los procesos de enseñanza-aprendizaje, para rescatar y evidenciar que la evaluación puede operar como instrumento efectivo y fecundo de mejoramiento de los proyectos y las experiencias educativas. Aquí se recatan los planteamientos de la evaluación cualitativa.

"Parlett y Hamilton han comparado el método evaluativo de Tyler, basado en los objetivos, con un paradigma agrícola-botánico. Los estudiantes -como si fueran cultivos- son sometidos a pretests y luego sometidos a distintas experiencias. Como consecuencia, después de un cierto período de tiempo, los resultados se valoran para indicar la relativa eficiencia de los métodos utilizados. Los estudios de este tipo están destinados a proporcionar datos de tipo numérico y objetivo que permitan la realización de análisis estadísticos"⁽¹⁸⁾. La evaluación basada en los objetivos es víctima de su propia exigencia de ser exacta, controlada e inequívoca.

Al facilitar un método holístico para la evaluación, MacDonal ofreció una respuesta al paradigma agrícola-botánico. Su pos

(18) STUFFLEBEAM, D. y otro. La evaluación... p. 156.

tura consistió en que la evaluación no debe empezar por la presuposición de que ciertos datos (como las calificaciones de los alumnos) no deben constituir su área de preocupaciones, sino que el evaluador debe aceptar como potencialmente relevantes todos los datos relativos del programa y sus contextos.

El método holístico también implica que la innovación de un programa no consiste en una serie de efectos discretos, sino en un modo de actos y consecuencias orgánicamente relacionados. Así, un sólo acto puede estar situado funcionalmente en la totalidad de un contexto. Si un programa se desarrolla en distintos --marcos, las diferencias históricas y evaluativas convierten a la innovación en una variable de gran importancia para la posterior toma de decisiones. El método holístico implica que las metas y los propósitos de quienes desarrollan el programa no deben ser --necesariamente compartidas con los usuarios.

"Existen claras semejanzas entre la postura de MacDonald y la de Stake, particularmente en lo que se refiere a su concepto de evaluación como representación y su evaluación respondente, --respectivamente"⁽¹⁹⁾. En su semblanza de la evaluación educativa propone un estudio que describa la naturaleza compleja y dinámica de la educación, y preste mucha atención a diversos propósi--tos y juicios de los practicantes.

Criticando el excesivo énfasis que se le da a la valoración en la educación, Stake sugiere que se debe prestar más atención a las contingencias entre los antecedentes, las actividades de --clase y los resultados escolares. Su concepto de evaluación anticipa la noción de iluminación de Parlett y Hamilton; igualmente, destaca la influencia limitadora de la preespecificación y la --concentración en unas pocas metas prefijadas del programa. La evaluación respondente se orienta más directamente hacia las actividades del programa que a sus propósitos, y saca a la superfi--cie perspectivas de valor que influyen en el programa.

(19) STUFFLEBEAM, D. y otro. La evaluación Iluminativa... p. 156.

El programa debe comunicar con la audiencia tan natural y eficazmente como sea posible. La advertencia de Stake es que la información investigadora no puede ser el tipo de información útil para quienes toman decisiones.

Parlett y Hamilton comentan un modelo alternativo a las formas tradicionales de evaluación. Ellos le han llamado evaluación iluminativa. La principal preocupación de ésta es la descripción y la interpretación más que la valoración y la predicción.

Las características principales de la evaluación iluminativa son:

Es una estrategia de investigación general. Pretende ser adaptable para satisfacer las dimensiones, objetivos y técnicas de la evaluación, y ecléctica para poner a disposición del evaluador diversas técnicas de investigación. La elección de la estrategia que deberá utilizarse surge del problema que debe investigarse. Ningún método deberá utilizarse exclusivamente o asiladamente. El evaluador no intenta manipular, controlar o eliminar las variables situacionales, sino que abarca tal cual toda la complejidad de la escena. El evaluador se esfuerza por delinear ciclos de causa-efecto y relaciones entre las creencias y las prácticas.

Existen cuatro áreas dentro de las características de la evaluación iluminativa que son:

La fase de observación

Ocupa un lugar central. El investigador recopila continuamente informes de actividades, transacciones y comentarios informales. El evaluador también documenta una amplia variedad de otros acontecimientos, como las reuniones, etc.

La fase de las entrevistas

Los que participan en el curso son interrogados acerca de su trabajo y también acerca de su punto de vista sobre la utili-

dad y el valor del programa. El tipo de entrevista escogida debe ser la más apropiada y deben ser estructuradas y breves.

Los datos de cuestionarios y tests

El evaluador iluminativo no debe rechazar las técnicas de papel-y-lápiz que demuestren ser útiles. Los resultados de los cuestionarios pueden ser utilizados en un medio para justificar o calificar los resultados provisionales más tempranos. Sólo se deben usar después de haberlo pensado mucho (y nunca en exclusiva).

La información documental

Los antecedentes históricos de un programa deben de ser registrados, pues no están ahí por azar. Pueden usarse las fuentes principales, como los datos confidenciales archivados, grabaciones de reuniones, junto con los relatos autobiográficos y de testigos oculares acerca del programa.

Tal como se ha descrito, una de las principales virtudes de la evaluación iluminativa es su versatilidad. Las diferencias entre los informes es una inevitable y deseable consecuencia de este método. Las evaluaciones tradicionales están construidas sobre requisitos metodológicos, mientras que las evaluaciones iluminativas destacan métodos construidos sobre definiciones de problemas y contratos entre el evaluador y el patrocinador. Estos estudios, por lo tanto, suelen estar dirigidos a grupos específicos para que puedan ser discutidas las cuestiones y problemas, incluso políticos, que afectan a estos grupos.

La evaluación iluminativa, así, destaca más la recopilación de información que la toma de decisiones, es proporcionar un amplio espectro de complejas realidades acerca del programa. De ahí deben surgir discusiones que conduzcan a desenmarañar las complejidades y aislar lo trivial de lo significativo.

De esta manera se concluye con la exposición de los planteamientos diversos que versan sobre los diferentes modelos de evaluación.

CAPITULO 3

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

Tradicionalmente se ha concebido y practicado la evaluación escolar como una actividad terminal del proceso enseñanza-aprendizaje; se le ha adjudicado una posición estática e intrascendente en el proceso didáctico; se le ha conferido una función mecánica, consistente en aplicar exámenes y asignar calificaciones al final de los cursos; se le ha utilizado además, como una arma de intimidación y represión de algunos profesores que suelen esgrimir en contra de los alumnos.

Estos son algunos de los aspectos que denigran la tarea educativa, y que, al mismo tiempo, señalan la necesidad de sustituir el actual concepto de calificación por una verdadera evaluación pedagógica.

Existen diferentes puntos de vista sobre la manera como se evalúan los conocimientos de los alumnos en la práctica educativa de nuestras escuelas; las formas o criterios para evaluar cambian no sólo al paso del tiempo, sino aun, dentro de una escuela o de un maestro a otro.

La explicación que podemos dar a estas diferencias se debe a los variados enfoques o concepciones peculiares sobre la evaluación educativa. tal y como lo he expuesto en los dos capítulos anteriores. Si nos ubicamos dentro de cada enfoque de evaluación, nos damos cuenta que cada uno tiene una original manera de interpretar el sentido y el valor de los conocimientos de los educandos, y de acuerdo con esa manera de pensar pretende valorar el rendimiento escolar.

Estos enfoques han variado a través del tiempo, algunos han desaparecido ya en la práctica escolar, otros han caído en desuso o se han transformado para adecuarse a las nuevas necesidades de la escuela.

3.1. Características de la práctica docente.

Todos los maestros al realizar nuestra práctica docente tenemos como propósito el que nuestros alumnos aprendan con buen nivel de aprovechamiento, para ello planeamos una serie de actividades a partir de como se van realizando, esperamos determinados resultados.

Las actividades que realizamos son pensadas con relación a los contenidos, a la edad e intereses de los niños y a las características y condiciones en que se desarrolla nuestro trabajo; al realizarlas los resultados pueden o no ser previstos.

Se deben ver cuales son los factores que en un momento dado no actuaron en la forma esperada y llevaron a estos resultados. También observar cuales son los aciertos en nuestro plan de trabajo que vale la pena aprovechar en nuevas experiencias.

Al obtener respuestas confiables acerca de la eficiencia de nuestro trabajo, seguramente las decisiones que se tomen beneficiarán más nuestra práctica docente.

Un punto de partida para revisar la eficiencia de las actividades es observar y analizar si los resultados que se obtienen corresponden a las expectativas.

Los resultados analizados son producto de una serie de factores, algunos externos a la escuela y otros originados en ella; sobre estos últimos, la responsabilidad de acción del maestro es amplia, ya que un gran número de los mismos surgió de la práctica docente, son resultado, muchas veces, de la planificación que el maestro realiza o del desarrollo de su clase; unos corresponden a los recursos didácticos utilizados, otros al tiempo, otros son humanos.

3.1.1. Enfoque asumido para aplicar en mi práctica docente.

Después de haber hecho una explicación amplia en los capítulos anteriores sobre las diferentes teorías psicológicas y pedagógicas, y enfoque de la evaluación en la práctica docente, me i

dentífico con la teoría psicológica genética que plantea que la intervención activa del sujeto sobre los objetivos materiales o sobre las concepciones conceptuales es la base de toda adquisición cognoscitiva, coherente, significativa y duradera. Esta es la psicología de Jean Piaget y colaboradores que conciben al aprendizaje como un proceso activo de construcción de estructuras de pensamientos ligados a contenidos específicos.

La teoría pedagógica en que me sustento es la Escuela Crítica, quien aplica una didáctica crítica que 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 instrucción, los roles de sus miembros y el significado ideológico que subyace en todo ello.

La Didáctica Crítica supone desarrollar en el docente una auténtica actividad científica, apoyada en la investigación, en el espíritu crítico y en la autocrítica.

"En la perspectiva de la Didáctica Crítica, donde el aprendizaje es concebido como un proceso que manifiesta constantes momentos de ruptura y reconstrucción, las situaciones de aprendizaje cobran una dimensión distinta a los planteamientos mecanicistas del aprendizaje, pues el énfasis se centra más en el proceso que en resultado; de aquí la gran importancia de las situaciones de aprendizaje como generadoras experiencias que promueven la participación de los estudiantes en su propio proceso de conocimiento"⁽²⁰⁾.

El enfoque evaluativo que a partir del presente trabajo utilizaré en mi práctica docente será el Iluminativo, identificándose éste con la Evaluación Ampliada; pues procuran información útil y significativa a las diversas personas responsables del sistema escolar ya que es flexible y da apertura, en oposición a la evaluación tal y como la concibe la práctica evaluativa actual, que busca medir los conocimientos y aptitudes de las personas en sus aspectos más particulares, a partir de criterios

(20) MORAN oviedo, Porfirio. Instrumentación ...p. 206.

preestablecidos.

Una característica principal de la Evaluación Iluminativa - es que retoma lo mejor de los distintos enfoques para proporcionar al evaluador una serie de tácticas investigativas, es decir, es ecléctica.

Por todo lo anteriormente expuesto, la evaluación la debe - poner al servicio del alumno, dándole un papel protagónico en el proceso educativo, ya que nace la necesidad de formar educandos de acuerdo a desempeños en la vida individual y social, donde las actitudes y los métodos de pensamiento son indispensables para crear relaciones de convivencia adecuada. Esto tiene la -- virtud de fomentar el autodidáctismo al proporcionar la genera-- ción de esquemas para seguir aprendiendo y proveer de un sentido de responsabilidad y autonomía abriendo la posibilidad de aprender a autodirigir los mecanismos de evaluación.

La evaluación debe ser una estrategia didáctica para el docente, ya que se beneficia al crear las bases para fomentar acti-- tudes de participación y responsabilidad, estimular la autoeva-- luación que gradualmente erradique las trampas por parte del a-- lumno y propiciar la capacidad de dirigir y reorientar el proceso de aprendizaje.

"Una evaluación que coadyuve a la formación de los educan-- dos a partir de aprendizajes significativos, requiere un compro-- miso compartido de educandos, maestros y sociedad en general ⁽²¹⁾.

La evaluación debe ser un recurso para integrar a los pa--- dres de familia en el proceso educativo de sus hijos. Así mismo, debe promover la viñculación de la escuela y comunidad.

La selección acertada de una estrategia de evaluación permi-- te dar una interpretación, lo más fiel posible, del progreso de aprendizaje del alumno; por lo que, a continuación se dan a cono-- cer los diferentes instrumentos en que el docente debe valerse - para desarrollar la delicada tarea de evaluar al alumno:

(21) FLORES, Bernabé y otros. La evaluación en...p. 85.

Cuaderno de notas del profesor:

Consiste en una especie de diario personal aplicado a la -- práctica docente. Se requiere únicamente de cuaderno y lápiz, y en él se anotan de manera descriptiva o narrativa, los eventos de aprendizaje observados durante el día. Se recomienda que sus páginas se separen en dos espacios: el primero, para anotar los acontecimientos, hechos, actitudes del alumno, del grupo o del docente, tal como se dieron. En el segundo espacio, para anotar hipótesis, interpretaciones personales, dudas, etc. Esto permitirá distinguir entre lo que hizo el sujeto observado y por otro lado las reflexiones o comentarios que hizo el profesor y la explicación que da. Debe ser elaborado en forma sistemática y disciplinada.

Cuaderno de notas del alumno:

Es un recurso del estudiante, donde describe el acontecer cotidiano de la clase; le permite a través del análisis de lo escrito, reelaborar lo significativo de su trabajo escolar. Es una síntesis del desarrollo cotidiano de la clase en el que se concretan y operan los códigos y lenguajes que se determinaron previamente para construir el saber. El docente necesita motivar al alumno para que aprenda a utilizar y llevar al corriente su cuaderno, para la continua contrastación del aprendizaje alcanzado y el fortalecimiento de la base de otros aprendizajes.

Cuaderno rotativo:

Consiste en un cuaderno de empleo colectivo en el que trabajan por turno todos los alumnos de un grupo. A cada uno le corresponde trabajar en él, un día escolar, anotando todos los ejercicios y menesteres que se llevaron a cabo. Puede llevarse al hogar de los alumnos para que en él no sólo se anoten las tareas del día, sino que a la vez en cuando pueda ser el receptáculo de la opinión de los padres de familia. Pudiendo ser éste, un medio de comunicación entre los alumnos, padres de familia y los maestros.

Listas de cotejo.

Una variante de gran utilidad para recopilar información -- son las listas de cotejo, empleadas con el propósito de darle un valor numérico o calificar a cada, o al conjunto de las actividades realizadas por los alumnos en alguna o todas las asignaturas en la Escuela primaria. Tienen la ventaja de que el alumno puede participar directamente en la apreciación del proceso, además de lo fácil que es utilizarlas a la vista del grupo.

Registros en listas.

Conforman un concentrado de la información recabada de otros elementos como el cuaderno, ensayo, el trabajo de investigación, el cuestionario, el examen, la asistencia, la participación, las observaciones realizadas, etc. Son necesarios y pueden ser manejados organizadamente por maestros y alumnos, para anotar en ellos los datos previstos sobre el progreso del proceso enseñanza-aprendizaje. Es importante conservarlos para que a partir de ellos se realicen procedimientos estadísticos sencillos.

Ficha acumulativa.

Constituye un auténtico expediente personal de cada alumno, en él se pueden ir guardando todos aquellos datos y documentos informativos concernientes al avance del aprendizaje de cada alumno. Es necesario que sea consultada permanentemente por el maestro y que esté abierta a los padres de familia y a los alumnos, evitando así que sea un instrumento únicamente de uso administrativo.

Algunas técnicas para evaluar el comportamiento.

"(...) La utilidad de las técnicas dependerá de que, al seleccionarlas, consideremos la congruencia que debe existir entre la enseñanza, la evaluación y los recursos a emplear.(...)"⁽²²⁾.

(22) Fragmentos seleccionados de U.P.N. Algunas técnicas para... en Criterios de Evaluación. p. 127.

La observación

Para realizar una observación sistemática de conducta podemos hacer uso de diferentes instrumentos de registro que permiten tener a mano la información necesaria para justificar los juicios que se emiten al evaluar.

Las escalas permiten destacar la gradación en que se presenta la conducta a evaluar; los datos obtenidos pueden tratarse estadísticamente y brindan la facilidad de que, si varias personas aplican una escala a los mismos alumnos, los resultados se pueden comparar.

Las escalas

"El término escala tiene una significación compleja, se trata de un instrumento válido tanto para medir cualidades psicológicas como estrictamente educativas"⁽²³⁾.

A) Escalas de calificación.

"Consiste en una serie de enunciados que guían la observación, en las cuales no sólo hay que indicar la presencia o ausencia en el sujeto observado (lo que equivaldría a una lista de control), sino que exigen señalar la intensidad con que acontece en relación con las opciones que se presentan.

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

a) Escalas numéricas. Cuando la intensidad del rasgo objeto de observación se presenta por medio de números, cuyo significado se aclara previamente. Ejemplo:

- Muestra capacidad de síntesis

1 2 3 4 5 6 7

- Manifiesta originalidad

1 2 3 4 5 6 7

b) Escalas gráficas. La respuesta se realiza exclusivamente mediante un signo sobre las alternativas presentadas. Ejemplo:

²³LAUFORCADE, Pedro D. Evaluación de los... p. 166.

- Se interesa por sus calificaciones

Siempre

X Con mucha frecuencia

Algunas veces

Raramente

Nunca

- Colabora con los demás

Siempre

X Con mucha frecuencia

Algunas veces

Raramente

Nunca

c) Escalas descriptivas. Contiene las diversas categorías del rasgo observado de manera sucinta, pero lo más exactamente posible. Ejemplo:

- Cuando es calificado con una nota inferior al promedio.

Manifiesta agresividad protestando la calificación como injusta.

Se encierra en un mutismo que tiene buen cuidado en mostrar que significa enfado.

Acepta la calificación con indiferencia.

X Busca siempre de buena manera y sin rencor la explicación de la calificación.

Pide al profesor qué medios puede emplear para superar la calificación"⁽²⁴⁾.

Registros anecdóticos

"Las diarias observaciones de los maestros le proporcionan un tesoro de información relativo al aprendizaje y al desarrollo

²⁴FERRANDEZ, Alberto y otro. La educación... pp. 331-332.

de sus alumnos. Por ejemplo, una maestra del tercer año se da -- cuenta que durante la lectura en voz alta María pronuncia mal va rias palabras sencillas, se percata de que Jorge permanece sentado viendo hacia el exterior a través de la ventana y ve que Jua--na constantemente interrumpe su lectura con preguntas que no --vienen al caso. De manera similar, un maestro de química se se--cundaria nota durante un período de laboratorio que Guillermo es lento y torpe para instalar y manejar su equipo, que Juan acaba--pronto con sus experimentos y ayuda a otros, y que Rosa maneja - las sustancias químicas en formas descuidada y peligrosa a pesar de que repetidas veces se le ha dicho que no lo haga así. Seme--jantes incidentes y acontecimientos diarios tienen una especial--significación evaluativa. Nos capacitan para determinar de qué - manera actúa típicamente un educando o cómo se comporta en va---rias situaciones. En algunos casos dicha información meramente - suplementa y verifica datos obtenidos mediante métodos más obje--tivos, En otros casos nos proporciona el único medio que tenemos para evaluar transformaciones que se desean en la conducta.

Sin embargo, las impresiones que se ganan a través de la observación tienen la tendencia a conformar un cuadro incompleto y tendencioso a menos que mantengamos un registro preciso de nues--tras observaciones. Un método sencillo y conveniente para llevar dicho registro es el de los registros anecdóticos.

Los registros anecdóticos son descripciones de los hechos - relativos a incidentes y acontecimientos preñados de significado que el maestro ha observado en la vida de los alumnos. Cada inci--dente se describe brevemente tal como sucede. Las descripciones--pueden registrarse en tarjetas como la que se muestra en la figura o bien llevar las narraciones, una para cada alumno, en las - hojas que por separado les corresponden en una sola libreta, Un--buen registro anecdótico separa la descripción objetiva de un incidente de cualesquiera interpretaciones del significado del comportamiento. Para algunas finalidades es también conveniente proporcionar espacio adicional para recomendaciones relativas a las maneras de mejorar el aprendizaje o el ajuste del alumno. Sin em

bargo, recomendaciones así, rara vez se proponen sino hasta que se ha acumulado una serie de anécdotas.

Clase: 4o. Grado. Alumno: Guillermo Martínez
 Fecha: 25/4/63. Sitio: Salón de clases. Observador
 M.G.

Cuando iba a empezar la clase, Guillermo preguntó si podría leer un poema ante sus compañeros, un poema que él mismo había escrito sobre la "Primavera". Leyó su poema es voz baja, viendo constantemente el papel en que estaba escrito, moviendo su pie derecho hacia adelante y hacia atrás, y tirando del cuello de la camisa. Cuando acabó, Roberto (en la fila de atrás) dijo: "No puedo oírlo. ¿Quieres leerlo otra vez en voz alta?". Guillermo contestó que no y se sentó.

Interpretación

A Guillermo le gusta escribir narraciones y poemas; unas y otras, son fiel reflejo de bastante capacidad creativa. Sin embargo, parece ser sumamente tímido y se pone muy nervioso al actuar frente a un grupo. El haberse rehusado a leer nuevamente su poema me pareció debido a su nerviosismo.

Machote para registro anecdótico" (25).

Uso de los registros anecdóticos

Frecuentemente se ha restringido el uso de los registros anecdóticos al área de ajuste social. Aunque es cierto que son especialmente apropiados para dicho tipo de informes, hacerlo así es imponer una limitación inútil. Los registros anecdóticos pueden usarse para obtener datos pertinentes a una variedad de productos de aprendizaje y a muchos aspectos de la evolución perso-

(25) GROUNDLUND, Norman E. Medición y... pp. 469-471.

nal y social,.Puede revelarse la utilidad potencial del método a anecdótico mediante la revisión de las varias áreas de productos del aprendizaje (...); notaréis que muchos de los comportamientos que ahí se indican pueden valorarse por medio de la observación directa. El problema cuando se usan registros anecdóticos no es tanto lo que púede evaluarse como lo que debe valorarse. - Es obvio que no podemos observar todos los aspectos del comportamiento del alumno ni informar de ellos, no importa cuán útiles pudieran ser tales registros. Así pues, la índole consumidora de tiempo de la tarea requiere seleccionar nuestras observaciones (...).

Las entrevistas

"La entrevista supone un diálogo oral que, si bien sigue -- ciertas pautas fijadas de antemano, varía según las respuestas emitidas, tiene muchos puntos comunes con lo que corrientemente -- conocemos como conversación, pero se diferencia en que se propone un fin concreto y determinado.

La entrevista como instrumento de evaluación permite el conocimiento de opiniones, actitudes, sentimientos, preferencias, etc., que forman parte de la personalidad, todo lo cual es muy importante para la evaluación, puesto que afecta a todo lo que pudiéramos denominar campo subjetivo del discente; para el campo objetivo ya se poseen los tests y pruebas de rendimiento escritas y orales (...).

Como criterio genérico, el entrevistador procurará que el entrevistado reflexione sobre las cuestiones planteadas y responda sinceramente a todas las preguntas"⁽²⁶⁾.

La autoevaluación

"La pretendida participación discente en la planificación -

⁽²⁶⁾ FERRANDEZ, Alberto y otro. La educación...pp.348-349.

instructiva tendrá como resultado, además de la libre aceptación de los objetivos propuestos, en especial cuando éstos se apoyen en justificaciones personales, la autoevaluación de los resultados. Si la heteroevaluación es la resultante lógica de un sistema instructivo esencialmente heterodidáctica, resulta forzoso de rivar autoevaluación en cuanto haya cierto grado de autodidactismo. " Y es precisamente hacia este último al que tiende la enseñanza actual.

No se trata tampoco de erigir a la autoevaluación como única alternativa posible, ciertamente que su efectividad estará -- condicionada al grado de madurez y, en consecuencia, al conocimiento que de sí mismo tenga el sujeto, pero tampoco es justificable su postergación indefinida bajo la pretensión de permanente inmadurez del alumno. En todo caso, la viabilidad de su aplicación estará condicionada en gran parte por los instrumentos - con que cuente el alumno para realizarla, y en su progresiva introducción.

Cuando la participación discente se realice en grupo, como acontece en la mayoría de los casos, la autoevaluación deberá si tuarse dentro del mismo. La justificación de la autoevaluación - en el grupo es doble:

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

La autoevaluación dentro del grupo añadirá a las cualidades propias de su aplicación en solitario, el aprendizaje de la percepción del "otro" y del "yo" dentro de la comunidad.

En suma, nos hayamos ante tres maneras posibles de acometer la evaluación: evaluación a cargo del profesor, y evaluación a cargo del alumno, considerada ésta individualmente o en el seno del grupo. A cada una de las modalidades de evaluación le conven drá especialmente un tipo de objetivos, según su fuente de proce

dencia. En los objetivos procedentes del marco social juega un papel importante el grupo, y también el profesor como delegado de la sociedad; en los objetivos básicamente personales será la autoevaluación el principal elemento de constatación; y en los objetivos eminentemente técnicos la autoevaluación individual se unirá al análisis objetivo que pueda proporcionar el profesor"- (27).

Las pruebas

Como hemos visto, la tarea de evaluar el rendimiento del alumno tiene gran trascendencia en el trabajo del profesor, por las implicaciones que posee y las consecuencias a que da lugar, debe servirse de todos los recursos a su alcance, siempre y cuando su empleo no redunde en entorpecimiento o alteración del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Para evaluar el aprendizaje, el profesor puede recurrir a distintas técnicas y medios (observación directa, interrogatorio verbal, examen práctico, autoinforme, prueba, etc.), e incluso es conveniente que pluralice las fuentes de sus estimaciones, a fin de juzgar sobre bases más amplias la eficiencia de la actividad educativa.

"Las pruebas, como instrumento de medición, puede asumir -- distintas formas o tipos, pero guardando entre sí el común denominador de corresponder a situaciones deliberadamente "probatorias", que se manifiestan en proposiciones de acción o reacción (reactivos, preguntas, indicaciones, etc.), de cuyo nivel de resolución se desprenda un diagnóstico sobre los alcances del aprendizaje.

Cumplido el anterior supuesto, una prueba será mejor cuando:

= Más se acerque y adecue la naturaleza de sus reactivos al tipo de contenidos que se quiere reconocer

(27) FERRANDEZ, Alberto y otro. Op. cit. pp. 352-353.

- = más amplia y equilibrada sea la exploración de los contenidos, estando todos ellos representados con una cantidad de reactivos proporcional a su jerarquía.
- = Más llana y concretamente permita la expresión del aprendizaje que se busca estimar.
- = Más directamente se relacione con las experiencias de aprendizaje practicadas y las circunstancias de la enseñanza. a menos que el objetivo explorado implique aportación personal del alumno o contenidos que deben diferir en su producto de lo obtenido en las experiencias de aprendizaje.
- = Más objetivamente pueda ser corregida y calificada, sin depender de diferencias de criterio, opiniones o posiciones personales.
- = Más directamente conduzcan sus reactivos a la medición de lo que se pretende medir, y no a información secundaria o complementaria que, si bien puede ser muy interesante, queda fuera de los contenidos a explorar.
- = Más "estables" sean las mediciones que de ella se deriven, o sea que, de aplicarse en forma simultánea, los resultados de cada alumno sean a su vez análogos en cuanto a la posición en que queda colocado con respecto al resto del grupo.
- = Más "justa" sea, ofreciendo múltiples oportunidades y formas de demostrar (por alumno) y apreciar (por el profesor) la cantidad y calidad del aprendizaje.
- = Más fácil sea su manejo, de modo que su elaboración, aplicación, corrección y calificación no representen problema ni esfuerzo desproporcionado(...)"⁽²⁸⁾.

Características de las pruebas

"En primer lugar hay que tener en cuenta que una buena prueba

(28)

CARREÑO, F. Enfoques y... pp 53-55.

ba ha de poseer determinadas características. Mencionaremos las principales de ellas, con la salvedad de que no se trata de características de las pruebas en sí, sino que derivan de la naturaleza y calidad de los resultados que a través de ellas se obtienen (...).

Una prueba pedagógica objetiva debe de ser válida, confiable y económica.

Comúnmente 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 que fué ideado, vistas a sí las cosas el concepto de validez equivale al de eficacia.

El término validez se aplica a las pruebas pedagógicas sólo en el caso de que éstas sean idóneas para medir lo que se quiere medir.

Pongamos por caso que queremos saber qué grado de asimilación consciente de la adición de números enteros ha alcanzado el examinado. Pues bien, debe elaborarse un cuestionario de tal naturaleza que coloque al sujeto en la situación de resolver un problema práctico, de respuesta no obvia, aplicando los conocimientos que sobre la adición posee a la resolución del problema propuesto. Hay que entender bien que no se trata de ordenar de modo escueto al examinado la ejecución mecánica de una adición; sino de que autónoma y activamente aplique al caso "nuevo" los conocimientos "viejos". Sólo si la prueba aporta la información necesaria y suficiente para lograr la estimación que requerimos, dicha prueba será válida.

La confiabilidad es la característica que posee un instrumento cuando los resultados que mediante su aplicación se obtienen puede ser admitidos, sin duda razonable, como correctos, como datos ciertos en el sentido de que reflejan objetivamente la realidad. Por ello entenderemos 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 de 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 sí, además, tanto en su aplicación como en su calificación, no requiere de esfuerzo, ni de tiempo excesivo o innecesarios (...).

Tipos de pruebas pedagógicas:

La naturaleza del presente documento no pretende hacer un estudio profundo de las pruebas; por tanto nos reducimos a señalar algunas recomendaciones alusivas a la elaboración de reactivos de los tipos más usuales.

Pruebas de respuesta breve.

Los reactivos se presentan como preguntas directas. Se responden mediante una palabra, frase, número o símbolo.

Generalmente son empleados para medir objetivos que implican la mera memorización de información, o sea que corresponden al nivel del conocimiento. Ejemplo:

- ¿Cuáles son los elementos que componen el agua?
- ¿En cuál país de Sudamerica se haya ubicado el pico más alto de la cordillera de los Andes?

Prueba de respuesta alternativa.

Dada una serie de proposiciones se pide al estudiante que exprese su juicio acerca de cada una de ellas mediante expresiones tales como: falso-verdadero, si-no, correcto-incorrecto, etc. Su uso tiende a disminuir por razones como las siguientes: interviene en forma considerable el azar. Es difícil encontrar situaciones reales que sean totalmente falsos o totalmente verdaderas se prestan a incluir asuntos triviales. Si se contesta que

una proposición es falsa, el maestro no podrá saber cuál es la idea o información que el estudiante tiene al respecto. En ausencia de conocimientos, un alumno parece más inclinado a aceptar que a cuestionar. Sin embargo, se trata de pruebas de alta objetividad. Sus limitaciones pueden ser superadas en la medida que sean empleados criterios técnicos en su elaboración (...).

Prueba de opción múltiple.

Un reactivo de este tipo está constituido por una proposición llamada base (expresada en forma directa o como una oración incompleta) y una serie de soluciones que se presentan en forma de opciones (palabras, frases, símbolos, números) una de las cuales es la correcta, o la mejor respuesta y las demás actúan como distractores. Actualmente es el tipo de prueba más usado. Se emplea para medir diferentes niveles de aprendizaje tales como: capacidad para inferir conclusiones, predecir situaciones, discriminar relaciones, interpretar, evaluar, etc. Es decir, permite apreciar una gama de aprendizajes, desde los niveles más simples hasta los más complejos.

Estas pruebas presentan las siguientes limitaciones: no son útiles para medir objetivos del pensamiento divergente o creador se prestan a planteamientos obvios o disparatados. Lo primero puede subsanarse empleándola para evaluar otros aspectos y lo segundo empleando criterios técnicos para su evaluación.

Prueba de correspondencia

Consiste en la presentación de dos columnas de palabras, símbolos, números, frases u oraciones que el alumno deberá asociar o relacionar de algún modo, en función de lo que se haya establecido en las instrucciones que las preceden. En ésta prueba pueden emplearse dibujos, diagramas, esquemas, mapas, gráficas, etc., en donde el alumno debe identificar y relacionar los datos presentes. Con estas pruebas sólo pueden medirse aprendizajes muy simples, basados en meras asociaciones de dos ideas.

Pruebas de ordenamiento.

Consiste en construir reactivos que se presentan en desorden para que el estudiante los ordene en forma lógica o cronológica, según sea el caso. Permiten averiguar si el examinado tiene la idea de secuencia de: periodos históricos, fases de un proceso evolutivo, sucesión de operaciones para obtener un determinado producto, momentos del acontecer histórico, pasos requeridos para la solución de un problemas matemático, etc. Este tipo de prueba se emplea sólo para apreciar aprendizajes correspondientes a los niveles de conocimiento y de comprensión y es de las que se califican de una manera especial.

Las respuestas no se califican individualmente, sino por pares; cada vez que el examinado exprese correctamente el orden de sucesión inmediata de dos de los términos de la serie propuesta, independientemente de los otros, logran un acierto. También logra un acierto si indica bien cuáles son los términos extremos de tal serie, expresando adecuadamente cuál de ellos es el primero y cuál es el último" (29).

Estos tipos de instrumentos de evaluación señalados en el presente trabajo se tienen que aplicar de una manera conciente, ya que la evaluación es un proceso eminentemente didáctico.

(29) DGEA. Características de las...pp. 5-9.

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

Para entender al niño hay que hacer un análisis de las diferentes teorías Psicológicas y Pedagógicas que se derivan de la historia de la Educación.

En el conductismo el conocimiento realiza en forma lineal, además el sujeto es un ser receptivo, pasivo y que sigue una secuencia mecánica. Los cognitivos consideran al sujeto activo que organiza y reorganiza sus propias actitudes según sus capacidades intelectuales. La Psicología Genética dice que el conocimiento no se extrae del objeto directamente, ni tampoco es producido por el sujeto divorciado del objeto. El conocimiento es producto de una interacción constante en el sujeto y el objeto.

La institución por excelencia de la educación formal es la escuela. Los modelos teóricos recogen en lo general las características de la educación formal que representan y la conforman: Escuela Tradicional, Escuela Nueva, Escuela Tecnocrática y Escuela crítica.

Principales modelos de enfoque de la evaluación son:

El modelo centrado en la relación proceso-producto que concibe a la enseñanza como tecnología. El proceso de evaluación -- significa, fundamentalmente, determinar en que medida el currículo y la enseñanza satisfacen realmente los objetivos de la educación.

El modelo orientado al perfeccionamiento. 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.

El modelo Iluminativo. Su principal preocupación es la descripción y la interpretación más que la valoración y la predicción. Es una estrategia de investigación general. Es ecléctica --

porque pone a disposición del evaluador diversas técnicas de Investigación. Pretende ser adaptable para satisfacer las dimensiones, objetivos y técnicas de la evaluación.

Me identifico con la teoría psicológica genética que plantea que la intervención activa del sujeto sobre los objetivos materiales o sobre las concepciones conceptuales es la base de toda adquisición cognoscitiva, coherente, significativa y duradera.

La teoría pedagógica en que me sustento es la Escuela Crítica que plantea analizar críticamente la práctica docente, la dinámica de la instrucción, los roles de sus miembros y el significado ideológico que subyace en todo ello.

El enfoque evaluativo que a partir del presente trabajo utilizaré en mi práctica docente será el Iluminativo, identificándose éste con la Evaluación Ampliada.

La evaluación la debo de poner al servicio del alumno, dándole un papel protagónico en el proceso educativo, ya que nace de la necesidad de formar educandos de acuerdo a desempeños en la vida individual y social, donde las actitudes y los métodos de pensamiento son indispensables para crear relaciones de convivencia adecuada.

La selección acertada de una estrategia de evaluación permite dar una interpretación, lo más fiel posible, del progreso del aprendizaje del alumno.

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

- BONFIL Castro, María Guadalupe. Análisis Pedagógico. U. P. N., - México, 1983.
- BRUNER, Jerome S. y David R. Olson. Aprendizaje por experiencia directa y aprendizaje por experiencia mediatizada. Perspectivas 3, Vol. I, UNESCO, 1993, en Pedagogía: Práctica Docente, U. P. N., 1983.
- CANTO Ramírez, José Luis, Alejandro Mota González y Jorge Nanguisé Ramírez. El niño: Desarrollo y proceso de construcción de conocimiento. Antología Básica. U. P. N., 1994.
- DGEA. Características de las pruebas. En Orientaciones técnicas para elaborar evaluaciones diagnósticas. (Mimeo), México, - 1980.
- E. Woolfolk, Anita. Concepciones cognitivas del aprendizaje. Madrid, Narcea, 1983. En Teorías del aprendizaje. U. P. N. -- 1993.
- FERRANDEZ, Alberto y Jaime Sarramona. La educación: constantes y problemática actual. CEAC, Barcelona, 1995.
- FLORES, Bernabé, Patricia Rocha, María Luisa de Anda y Luis Barquera. La evaluación en la escuela primaria. P.A.R.E.- SEP.- 1993.
- Fragments seleccionados de U. P. N. Algunas técnicas para evaluar el comportamiento. En Criterios de Evaluación. SEP.- - U. P. N., México, 1983.
- GONZALEZ, Laura. P.A.L.E.M.
- GROUNLOUND, Norman E. Medición y evaluación de la enseñanza. Ed. Pax, México, 1978.
- PANSZA, González Margarita. Sociedad - Educación - Didáctica.
- PIAGET, Jean. Psicología y Pedagogía. Edit. Anel, S.A., 1980.

- PIAGET, Jean. Seis estudios de Psicología. Barcelona, España. Editorial Anel, S.A., 1983.
- SKINNER, B.F. Relaciones sobre conductismo y sociedad. México, D.F., Edit. Trillas, S.A., 1982.
- STUFFLEBEAM, D. y A. Shinkfield. Stufflebeam: la evaluación orientada hacia el perfeccionamiento. En Evaluación Sistemática. Guía Teórica y Práctica. PAIDOS/MEC. Barcelona, 1987.
- El método evaluativo de Scriven orientado hacia el consumidor. En Evaluación Sistemática. Guía Teórica y Práctica. -- PAIDOS/MEC, Barcelona, 1987.
- La Evaluación Iluminativa: el método holístico. En Evaluación Sistemática. Guía Teórica y Práctica. PAIDOS/MEC. Barcelona, 1987.
- La evaluación orientada hacia los objetivos: La tradición Tyleriana. En Evaluación Sistemática. Guía Teórica y Práctica. PAIDOS/MEC. Barcelona, 1987.
- TYLER, R. W. Principios básicos del currículo. Edit. Troquel, -- Buenos Aires, 1973.