

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

UNIDAD 141 GUADALAJARA



*"LA EVALUACIÓN EN LA EDUCACIÓN
PRIMARIA"*

Arcelia Margarita Navarro Ramírez

ENSAYO PRESENTADO
PARA OBTENER EL TÍTULO DE
LICENCIADO EN EDUCACIÓN PRIMARIA.

GUADALAJARA, JALISCO. MAYO DE 1998.



DICTAMEN DEL TRABAJO PARA TITULACION

GUADALAJARA, JAL. 6 DE MAYO DE 1998

C. PROFR. (A) ARCELIA MARGARITA NAVARRO RAMIREZ
PRESENTE

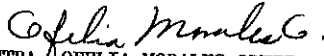
En mi calidad de Presidente de la Comisión de Exámenes Profesionales de esta Unidad y como resultado del análisis realizado a su trabajo, intitulado: "LA EVALUACION EN LA EDUCACION PRIMARIA"

EN S A Y O

....., opción
MRO. JOSE MA. NAVA PRECIADO, a propuesta del asesor pedagógico C.
.....; manifiesto a usted que reúne los requisitos académicos establecidos al respecto por la Institución.

Por lo anterior, se dictamina favorablemente su trabajo y se autoriza a presentarlo ante el H. Jurado que se le designará, al solicitar su examen profesional.

ATENTAMENTE
" EDUCAR PARA TRANSFORMAR "


OFELIA MORALES ORTIZ
PRESIDENTE DE LA COMISION DE EXAMENES
PROFESIONALES DE LA UNIDAD UPN 141 GUADALAJARA
UNIVERSIDAD PEDAGOGICA
UNIDAD No. 141
GUADALAJARA

c.c.p. Departamento de Titulación de LEPEP

I N D I C E

Introducción.....	1
Justificación y planteamiento del problema.....	4
CAPITULO I	
Evaluación en el proceso enseñanza - aprendizaje.....	7
1.1 Marco referencial.....	7
CAPITULO II	
Funciones de la evaluación en el proceso enseñanza - aprendizaje.....	24
CAPITULO III	
Contenidos y conductas del área cognoscitiva.....	34
CAPITULO IV	
Modelo de evaluación.....	39
Conclusiones.....	45
Bibliografía.....	48

INTRODUCCIÓN

Uno de los temas que constantemente se revisan en el trabajo de los profesores es la evaluación, ya que en estos momentos viene a constituir un elemento fundamental para reflexionar en torno al proceso enseñanza - aprendizaje. Hasta hace poco tiempo, la década de los setentas, cuando se iniciaba un profesor en su ejercicio, la evaluación era vista como una decisión de su competencia exclusiva.

Los alumnos no tomaban parte en este proceso y estaba diseñada con base en una didáctica tradicional o bien en término conductuales. La evaluación se veía, también, como un momento ajeno a todo el proceso, ya que los profesores nos dedicábamos a la aplicación de uno o varios exámenes al término de una unidad o bien, del año escolar.

Esto tenía como finalidad darnos cuenta si el alumno había alcanzado el dominio de ciertos conocimientos de acuerdo a la exigencia marcada por los programas educativos.

En la actualidad las necesidades educativas y las nuevas corrientes en la educación, como son la pedagogía operatoria y constructivista, exigen que los

profesores tengamos una concepción más amplia y completa de la evaluación. Nuestro alumnos, también, exigen participar dentro del proceso de una manera más activa, de ahí que sea fundamental, para todo docente, reflexionar en torno a este tema, que nos permita estar a la altura de los nuevos retos educativos.

El propósito de este trabajo es, por lo tanto, presentar un panorama general sobre el significado que tiene el proceso de la evaluación en la práctica docente y considerar con base en mis reflexiones y experiencias, cuál es el tipo de evaluación que podemos aplicar dentro del aula. Para ello se eligió la modalidad de ensayo como una forma de discutir sobre la evaluación. Al seleccionar dicha modalidad, fue importante hacer análisis de fuentes documentales.

Las ideas que se presentan a lo largo del trabajo retoman conceptos de las principales corrientes que actualmente están en boga. Sobre todo se hacen bajo un planteamiento constructivista del proceso enseñanza - aprendizaje. Desde luego, que esos conceptos están mediados por mi interpretación, pero fundamentalmente por mi experiencia adquirida a lo largo de 26 años de servicio.

Por otra parte, es importante aclarar que las reflexiones que aquí se dan no agotan las diferentes posibilidades de abordar el problema de la

evaluación pero busco un acercamiento que a su vez permita la discusión con todo aquél que se interese por este campo.

También se busca en este trabajo que los profesores, al conocer las características del proceso de la evaluación podamos hacer partícipes a los alumnos en el proceso, ya que por la responsabilidad que implica, es importante que ellos también decidan cual es la mejor estrategia a seguir.

El trabajo está estructurado en capítulos. En el primero se toman como referencia algunos de los aportes más importantes en el problema de la evaluación. En el segundo se contempla cuáles son las funciones que tiene la evaluación dentro del proceso enseñanza - aprendizaje, esto es, el papel que juega junto con los otros factores que lo caracterizan. En el capítulo tres se analizan que tipo de conocimientos y habilidades se pretenden evaluar, desde el enfoque cognoscitivo. En el capítulo cuatro, después de las lecturas realizadas y con base en mi experiencia en la educación primaria se presenta un modelo de evaluación. Finalmente vienen las últimas consideraciones a las que se llegaron a lo largo de todo el proceso de investigación documental.

JUSTIFICACIÓN Y PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA.

A lo largo de mi labor docente he acumulado una serie de experiencias que me indican que debo tratar de superarme, para poder resolver algunos problemas de mi práctica ; una de esas experiencias está relacionada con la evaluación. La evaluación, porque a veces al momento de llevarla a cabo, no se sabe si la forma en que se implementa es la más adecuada, que permita realmente evaluar el proceso que siguieron los alumnos, o si lo único que a veces se hace es otorgar un número al final de un curso, que muchas veces no corresponde a su rendimiento. Esto me ha traído experiencias que a veces no resultan ser tan satisfactorias, porque algunos alumnos y padres de familia no están de acuerdo con la calificación otorgada.

Sin lugar a dudas, la constante actualización de quienes nos dedicamos a la educación, es la que permite darnos cuenta que es importante modificar los criterios de evaluación, hacerlos más acordes con los nuevos tiempos, pero sobre todo buscar que respondan a las necesidades de nuestros alumnos. Ya que en estos momentos la responsabilidad del proceso enseñanza - aprendizaje también involucra a los alumnos y a los padres de familia. En esta tarea de modificar las formas de evaluación, se requiere la ayuda de los supervisores y directores, en cuanto que permitan que los profesores

apliquemos la forma que consideremos más correcta ; en ocasiones si no se da esa ayuda a los profesores, se vuelve a caer en formas tradicionales de evaluación, ya que se exige que la calificación del alumno sea de un examen semestral o final que de manera obligada se aplica a los grupos.

La tarea de evaluar exige a los maestros cambiar nuestra forma de trabajo, esto tiene que ver con la forma en cómo realizamos nuestra planeación diaria, cómo nos relacionamos con los alumnos, cuál es el papel que juegan en cada una de las actividades, y sobre todo qué sentido le damos a la evaluación. Todo esto es lo que he vivido en mi larga experiencia como docente; y he experimentado que al momento de planear, se piensa que la evaluación viene a ser algo muy aparte del resto de las actividades que se realizan en el salón de clases, y que solamente basta aplicar un cuestionario o un trabajo en equipo para que se asigne un número a la participación de los niños. No tomamos en cuenta si hubo disposición en los alumnos para hacer el trabajo, si coopera o no, si se interesa, si se compromete. Además llegamos a pensar que nuestros estudiantes no tienen capacidad para en un momento determinado, decir si se cumplieron los objetivos de las clases, se piensa que ellos no conocen cómo se puede llevar a cabo un proceso de evaluación. Por otro lado, de manera particular, la evaluación se me hace difícil, sobre todo, como ya lo exprese, porque alumnos y padres de familia a veces no están de acuerdo. Las experiencias en algunos casos no son 'agradables' porque uno se enfrenta a niños y padres de familia, reconociendo que muchas veces tienen razón, ya que al profesor se nos escapa saber el esfuerzo que realizan en casa

para hacer sus tareas. Los maestros pensamos que basta calificar el producto de una actividad encomendada, sin saber como le hicieron para llegar a ella. En lo particular no aplicó una escala que permita dar cuenta de ese esfuerzo, y por lo tanto cuando los padres de familia piden una explicación no se tiene. Todo esto es lo que me ha llevado de manera particular a revisar el tema de la evaluación, porque considero que sigue siendo una problemática importante en las escuelas, ya que también en reuniones de profesores se comenta mucho qué hacer con determinados alumnos, si se les aprueba o no, y me doy cuenta que muchas veces no se discute el Acuerdo Nacional de Evaluación y tampoco se hace con base en algún teórico o teoría sobre evaluación, porque a veces se desconocen.

De ahí que considere pertinente y justificable abordar este tema que fundamentalmente me trae enseñanzas en lo personal, para poder modificar mi forma de trabajo y desde luego la forma de evaluar, además que beneficiaría la escuela donde trabajo porque podría aportar más elementos al momento en que se ponga a discusión el tema de la evaluación.

Las preguntas que guían el presente trabajo son las siguientes : ¿Cuál es la función de la evaluación ? ¿ Es posible que cada profesor pueda elaborar su modelo de evaluación ? ¿ Qué dicen las corrientes más actuales sobre la evaluación ?

CAPITULO I

EVALUACIÓN EN EL PROCESO

ENSEÑANZA APRENDIZAJE

1.1 MARCO REFERENCIAL

Uno de los ámbitos, dentro de la enseñanza, que ha sido objeto de atención intensa durante los últimos treinta años, es la evaluación. Algún autor ha llegado a asegurar que la infancia de la evaluación se sitúa en torno a los años sesenta, y su adolescencia sobre ochenta, caminando en la actualidad hacia la adultez (Conner, Atlman y Jackson, 1984).

La evaluación convencional, hasta los años sesenta, aparece fuertemente vinculada con un paradigma positivista, esto es, lo que importa es lo cuantificable, la calificación como dato objetivo dentro del proceso enseñanza aprendizaje. Esta era la idea en la que muchos docentes fuimos formados, de ahí que a veces resulta difícil cambiar nuestros esquemas de trabajo.

cabría citar los aportes que se hacen con base en las escuelas constructivista y operatoria. Sin embargo, en todos ellos se manifiestan problemas relativos a la dificultad de combinar de modo equilibrado tan considerable pluralidad de dimensiones. Lo anterior se manifiesta cuando el profesor intenta llevar adelante dicha tarea, ya que la experiencia me dice que influyen muchos factores a tomar en cuenta como son, actitudes, hábitos, habilidades y conocimientos, que a veces resulta difícil tomar en cuenta a cada uno de ellos, de ahí que :

La determinación de los criterios frecuentemente plantea problemas de difícil solución, ligados casi siempre a la validez y fiabilidad de la evaluación.²

La lectura de algunos textos y la experiencia diaria de la evaluación en las últimas décadas permite constatar que el interés de los investigadores se ha centrado en torno a dimensiones como las siguientes :

a) La utilización, como referencia para evaluar, de los objetivos de la enseñanza.

b) La ampliación del ámbito de la evaluación más allá de los objetivos previamente determinados.

² Postic, et al. *Observar las situaciones educativas*. Madrid, España 1988. p.24

c) La incidencia en la necesidad de evaluar procesos más que resultados.

d) La evaluación como acopio de información para que sirva de base a una adopción racional de decisiones. Necesidad de claridad y oportunidad de la información.

e) La utilización de la metodología plural en la recogida de información.

f) Interés por considerar dentro del ámbito de la evaluación, el contexto en que tiene lugar la enseñanza, de la incidencia de las características de la misma.

g) Consideración de la evaluación no como una simple recolección de datos, sino como una tarea de enjuiciamiento a partir de los mismos, sobre las características de la enseñanza. Necesidad de determinación de criterios que sirvan de puntos de referencia.

h) Necesidad de proceder a la elaboración de una metaevaluación, con la tarea implícita de identificación de criterios para evaluar la evaluación.

Más específicamente, y sin ánimo de exhaustividad, se podría hacer referencia a las aportaciones de destacados autores extranjeros sobre evaluación en el periodo de los años setenta. Es evidente la imposibilidad de "encasillar" a cada uno de ellos en una de las dimensiones que se han citado. Con mayor frecuencia cada autor incide al mismo tiempo sobre varias características, pudiéndose hablar en todo caso de predominante insistencia en alguna determinada. En este sentido, se relaciona a R. Tyler con la evaluación según objetivos, a M. Scriven con la evaluación formativa, a L. Cronbach con una evaluación basada en la búsqueda de datos para la toma de decisiones, a R. Stake y M. Scriven con una evaluación con función de enjuiciamiento, a M. Parlett y D. Hamilton con una evaluación holística y contextual, a E. Einser con una evaluación artística, a S. Kemmis y a Joit Committe con una evaluación de la propia evaluación (metaevaluación), etc.

A. R. W. Tyler (1975) es autor del denominado "modelo de evaluación por objetivos" según el cual la evaluación vendría a consistir en una constante comparación de los resultados del aprendizaje de los alumnos con los objetivos previamente determinados en la programación de la enseñanza. En la mente de Tyler estaba que la evaluación se extendiera también al proceso de aprendizaje (no sólo a sus resultados) y al curriculum. Como se puede observar este modelo tiene mucho que ver con el tipo de educación que se importó a nuestro país, en esta década, donde los objetivos del plan de clase, tenían que contemplar la forma de evaluar.

Sin embargo, en la práctica, su modelo, que ha sido intensamente utilizado hasta la actualidad, ha consistido en una comparación de resultados con objetivos y los resultados se han limitado prácticamente a los aprendizajes más fácilmente contrastables de los alumnos.

B. M. Scriven (1967) dice que la evaluación constituye una constatación o estimación del valor de la enseñanza, considerada no sólo en sus resultados, sino también en su proceso de desarrollo. Por ello insiste en la diferenciación entre evaluación sumativa y evaluación formativa. La primera se centra en el estudio de resultados, mientras que la segunda constituye una estimación de la realización de la enseñanza y contiene en sí el valor de poder servir para su perfeccionamiento al facilitar la toma de decisiones durante la realización del proceso didáctico. Este modelo también ha estado vigente en el profesorado mexicano. Ya que es muy común, aún es estos tiempos, que al hablar sobre la evaluación, se señale que tiene que haber una evaluación final y una formativa. Obsérvese por ejemplo el Plan 85 de la Universidad Pedagógica Nacional.

En la evaluación de los resultados de la enseñanza, Scriven considera que deben tomarse en consideración no solamente los que se hayan previsto de manera intencional a través de los correspondientes objetivos, sino que la evaluación debe extenderse también a la estimación de resultados secundarios y no previstos, pues de hecho, podrían ser más relevantes que los primeros. Por ello, Scriven propone que la evaluación se realice sin referencia a

objetivos, que el evaluado no tome en consideración, e incluso, desconozca, deliberadamente, los objetivos que se hayan propuesto para la enseñanza.

Los criterios para realizar los juicios de evaluación se extraerán del estudio de las necesidades de quienes están implicados en la enseñanza. Los resultados serán positivos en la medida en que respondan a dichas necesidades.

C. Para L. J. Cronbach (1963) la evaluación consiste fundamentalmente en la búsqueda de información y en su comunicación a quienes han de tomar decisiones sobre la enseñanza. Incide intensamente en la calidad de la información, que para él, se manifiesta en características como las siguientes : claridad, oportunidad, exactitud, validez y amplitud.

Según Cronbach, la metodología de la evaluación ha de procurar un equilibrio entre los procedimientos experimentales y naturales, en su función de mejor aplicación a cada situación escolar.

Otra importante preocupación para Cronbach la constituye la comunicación de los datos de la evaluación. Dicha comunicación debe ser lo más perfecta posible y por ello no bastan las síntesis de datos, a veces demasiado abstractas. Quien toma decisiones debe poseer un conocimiento muy completo de la realidad y por ello los informes deben ser minuciosos y amplios, recurriendo a las más variadas fuentes.

Por consiguiente, se puede decir que, en un principio, el objetivo de toda evaluación es tomar una decisión que, en muchas ocasiones, se inscribirá en el marco de la consecución de otro objetivo mucho más global.³

Creo que este modelo no ha tenido mucha aplicación en nuestra cultura pedagógica, porque como se puede dar cuenta, implica una sistematización de cada una de las actividades que se realizan en el salón de clases, y sobre todo ir tomando decisiones para innovar estrategias didácticas en el aula, que muchas veces conllevan al conocimiento de teorías sobre el aprendizaje que los profesores no tenemos.

D. B. Macdonald (1971) se manifiesta partidario de una evaluación holística, es decir, que tome en consideración todos los posibles componentes de la enseñanza : proceso, resultados, contexto. Considera que la enseñanza adquiere unas determinadas características distintas para cada situación, por lo que es necesario acercarse desde una perspectiva ecológica y contextual a la evaluación de la misma. Para este autor, finalmente, la evaluación incidirá de manera prioritaria en la búsqueda de información, para proporcionársela a quienes deben tomar decisiones. Este modelo, sin lugar a dudas es el que plantean pedagogías como la constructivista, donde además de tomar en cuenta todos los componentes del proceso educativo, señalan que los que participan en el mismo, deben decidir en la evaluación.

³ ROSALES CARLOS. *Evaluar es reflexionar sobre la enseñanza*. Madrid, España. 1990. p. 23.

B. Macdonald y M. Parlett, convocaron en 1972 a una conferencia sobre evaluación, en el Churchill College de Cambridge, a la que asistieron expertos internacionales. En dicha conferencia se procedió a realizar un análisis crítico de los procedimientos convencionales de evaluación, señalando que en ella se ha prestado una atención insuficiente a los procesos y se ha incidido demasiado en los resultados fácilmente mensurables, haciéndose uso predominante de pruebas formales y datos cuantitativos. Frente a esta situación, se consideró que en el futuro la evaluación debería tratar de responder a las necesidades y perspectivas de todos los implicados en la enseñanza e informales de manera comprensible, con utilización de lenguaje profesionales de uso común (no excesivamente técnico). Se consideró también que la evaluación ha de ser lo suficientemente flexible y abierta como para poder detectar resultados no previstos de manera explícita.

Con el objeto de respetar el desarrollo natural de la enseñanza, se recomienda una utilización más intensa de técnicas basadas en la observación de todo lo que pasa en el aula, que sustituyan de manera progresiva a las de carácter formal. Se pone de relieve, finalmente, la naturaleza eminentemente compleja de la tarea de evaluar, entre la simple recogida de datos para ofrecer a quienes toman decisiones y la adopción por él mismo de este último papel.

La idea fundamental, de acuerdo a los logros de esta conferencia, radica en que la evaluación debe tener como objetivo fundamental el perfeccionamiento de la enseñanza. Se comienza con un proceso de identificación de necesidades y a partir de aquí se procede a la elaboración de programas de evaluación que se centren básicamente en el proceso y no directamente en el resultado. Es necesaria, a su vez, una evaluación de la evaluación, es decir, una metaevaluación. Concretamente D. L. Stufflebeam, sostiene que :

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 no 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.⁴

E. Para R. E. Stake (1975) la evaluación debe realizarse a través de un método pluralista, flexible, holístico y orientado hacia el servicio. En ella hay que tomar en consideración además de los resultados, los antecedentes, los procesos, las normas y los juicios. La evaluación debe estar al servicio de los profesores, administradores, autores de curriculum, legisladores, pero en mi opinión, fundamentalmente en quienes asisten a la escuela, que son alumnos, ya que se habla de que debe su pluralista y orientada al servicio.

⁴ PASCUAL R. *La gestión educativa ante la innovación y el cambio*. De. Narcea. Madrid, España 1971. p. 195.

entonces hay que hacerlo partícipe en la sugerencia de trabajar los contenidos en el aula y también en la forma, en cómo evaluar los logros.

Según Stake, en la evaluación hay que tomar en consideración los resultados secundarios e incidentes además de los intencionales. El proceso de evaluar implica tareas de descripción y enjuiciamiento. La descripción se extiende a todo el ámbito evaluable (antecedentes, procesos, resultados) y los juicios no deben emitirse sólo por expertos en evaluación, sino también por profesores, padres, administradores, y desde luego estudiantes.

F. La evaluación para E. W. Eisner (1985), es una actividad eminentemente artística, realizada por un experto, que respeta estrictamente las características de la situación específica en que se encuentra, para guiarse en ellas en la realización de sus actividades de evaluación. Según Eisner, en ella se identifican tres tipos de tareas :

❖ Descripción. Constituye un minucioso estudio de las actividades a evaluar, con dos dimensiones : fáctica y artística. La primera referida a la naturaleza de los hechos y la segunda como forma de expresión de los mismos, que haría uso de la metáfora u otros recursos literarios a fin de ofrecer una imagen más completa y rica de lo que sucede en el salón de clases.

Interpretación. Es el momento de la vinculación entre teoría y práctica. Se hace uso de conceptos y principios teóricos para la explicación de sucesos reales que se dan a cada momento en el aula. Dicha vinculación se contempla como mutuamente enriquecedora desde el momento en que los hechos de la realidad educativa pueden contribuir a mejorar los componentes teóricos que se tienen sobre la evaluación

Valoración. En la realización de juicios de valor las normas o criterios utilizados no son de carácter universal, sino que surgen a partir de las características de la situación que se estudia o se pretende evaluar.

El comité de expertos sobre evaluación educativa "Joint Committee on Standards for Educational Evaluation" (1981), la ha conceptualizado como "el enjuiciamiento sistemático del valor o mérito de un objeto".

En su definición otorgan una considerable importancia a la definición valorativa o de juicio, más allá de la simple recogida de datos. Se considera que la evaluación debe proyectarse hacia el desarrollo y el resultado de la enseñanza. En el primer caso para poder perfeccionarla. En el segundo (resultados) para obtener un juicio global.

Esta comisión ha dedicado gran parte de sus esfuerzos a la identificación de las características que debería reunir una evaluación de

calidad. Dichas características aparecen ordenadas en cuatro categorías principales :

- Utilidad. Es decir, ha de servir para un mejor conocimiento de las características de la enseñanza y una consiguiente adopción de decisiones de perfeccionamiento sólidamente fundamentadas.

- Viabilidad. Es decir, se ha de poder llevar a cabo sin grandes dificultades, con procedimientos fácilmente aplicables.

- Ética. Debe respetar los derechos de los implicados mediante la realización y cumplimiento de compromisos explícitos. Debe ser honrada en la exposición de sus resultados presentando la realidad del objeto de evaluación con sus virtudes y defectos.

- Exacta. Es decir, ha de verse libre de influencias, proporcionando conclusiones válidas y fidedignas.

G. Para S. Kemmis (1986), la evaluación se proyecta, en sentido amplio, sobre todos los componentes de la educación: profesores, curriculum, administradores, programas, etc. Constituye un elemento interjectivo con la enseñanza, sirviendo sus resultados para orientar el desarrollo de la misma. Más específicamente, para Kemmis, la evaluación es el proceso de proyectar, obtener, proveer y organizar informaciones y argumentos que permitan a las personas y grupos interesados en participar en el debate crítico sobre un programa específico.

El objeto de la evaluación no es resolver o evitar conflicto, sino proporcionar la información básica necesaria para los implicados en el proceso educativo pueden resolverlo formulando los juicios correspondientes.

Existen, según Kemmis, una serie de principios o características significativas a los que debe atenerse el proceso de evaluación. Entre ellos destacan los siguientes :

a) Racionalidad o sensatez. Presente en la actuación de los participantes en la tarea de enseñanza y en el desarrollo de ésta. La evaluación deberá poner en manifiesto las características de dicha racionalidad.

b) Autonomía y responsabilidad. La enseñanza es una empresa cooperativa en la que cada miembro asume una responsabilidad que interactúa con la correspondiente al resto de los participantes.

c) Comunidad de intereses. Otra de las tareas implícitas en la evaluación consiste en calificar la naturaleza de los intereses de todos aquellos que participen en el desarrollo de la enseñanza. En este sentido, la evaluación facilitaría un proceso de negociación para la armonización de posibles disparidades.

d) Pluralidad de perspectivas de valor. Algo parecido a la pluralidad de intereses se puede dar en cuanto a perspectivas de valor aquí también la tarea clasificadora de la evaluación puede contribuir para lograr el acuerdo.

e) Pluralidad de acuerdos de la evaluación. Para Kemmis, la evaluación de la enseñanza se debe en principio a criterios resultantes del debate interno entre los participantes de la misma. Otros criterios, procedentes de fuentes externas como la consulta de expertos, por ejemplo, pueden constituir un apoyo o complemento.

f) Oportunidad en la elaboración y distribución de información. En el proceso de elaboración y distribución de información deberán tomarse en consideración toda clase de consecuencias implícitas (morales, sociales, políticas...).

La información proporcionada por la evaluación debería seguir el desarrollo de la enseñanza, producible paralelamente a la misma, para facilitar su perfeccionamiento.

H. M. Fernández (1986) potencia una perspectiva cualitativa o educativa de la evaluación. Para M. Fernández la actividad evaluada sobrepasa ampliamente la simple medida, la constatación de datos, para proyectarse en un enjuiciamiento en función de una tarea comparativa. Se evalúa no sólo se recogen informaciones, sino que cuando se valoran dichas

informaciones se hace a partir en gran parte de una actividad asociativa-comparativa.

Es la utilización de referentes lo que permite determinar el valor relativo de una determinada situación.

La evaluación es educativa cuando hace a la persona más consciente de la realidad presente o aún no actual, cuando sirve de base para adoptar decisiones responsables, entendiendo por responsabilidad, un "uso inteligente y honesto de la propia libertad, tal y como lo señala Fernández".

La evaluación educativa mantiene una estrecha vinculación con el cambio en la actualización docente y en la educación. Debe fomentar una modificación sustancial en el profesorado y en las instituciones. Al referirse a profesorado, el autor abarca con este término el conjunto total de profesionales que mantienen algún tipo de relación educativa con los alumnos.

La puesta en práctica de la evaluación educativa o cualitativa en los términos en que a lo largo de su obra define M. Fernández, implicaría un proceso de innovación multiplicativa que se extendería a personas, funciones y contextos organizativos, dando lugar, de hecho, a la tan ansiada y difícilmente lograda 'mejora cualitativa de la educación'.

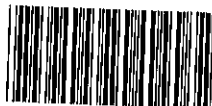
I. El programa para abatir el rezago Educativo (PARE) incluye la evaluación en el aula, con el objetivo de implantar estrategias y así mejorar el proceso de evaluación.

Este documento presenta las estrategias de apoyo surgidas del diagnóstico. Asimismo la información indica la utilización del sentido común en la evaluación, así como la falta de sistematización en este proceso.

Estas estrategias pretenden sistematizar y explotar la evaluación en el aula para obtener una retroalimentación en la Enseñanza-aprendizaje.

Las estrategias propuestas responden a la teoría que considera que el niño construye su propio conocimiento con base en sus experiencias con el entorno, la evaluación en este programa se basa en la teoría constructivista del desarrollo cognoscitivo.

Es importante señalar que esta gama de estrategias representa únicamente una alternativa más para el profesor. Sólo él elegirá las que sean necesarias de acuerdo a las características de sus educandos. No se pretende que todas sean aplicadas.



161565

161565

CAPITULO II

FUNCIONES DE LA EVALUACIÓN EN EL PROCESO DE ENSEÑANZA APRENDIZAJE

Un cuidadoso análisis de las investigaciones y trabajos realizados en torno a la evaluación durante los últimos años, enunciados en el apartado anterior, pone de relieve un considerable enriquecimiento de este ámbito en aspectos como su objeto, funciones, metodología y aplicaciones.

A dicho enriquecimiento ha contribuido no sólo el desarrollo de estudios cruciales, manifiesto en esa misma época, sino también una pluralidad de aportaciones procedentes de disciplinas más o menos próximas como la psicología cognitiva y humanista, la psicología en su dimensión etnográfica y ecológica, el desarrollo de programas de intervención social y otras, hasta tal punto que algunos autores consideran el terreno de la evaluación como un ámbito disciplinar con personalidad específica, no estrictamente enmarcable dentro de los estudios sobre el curriculum o la enseñanza, sino de algún modo producto de multitud de aportaciones y relaciones interdisciplinarias.

Voy a partir de la consideración de la evaluación como un componente esencial de la enseñanza, que se presenta paralelamente al desarrollo global de la misma. En este sentido, objeto, funciones, metodología y aplicaciones de la evaluación coinciden y repercuten directamente sobre los correspondientes componentes y características de la enseñanza. A continuación se presentan algunas reflexiones que vienen a precisar dichos ámbitos.

Objeto de la evaluación

En nuestra concepción tradicional de la educación, el objeto de la evaluación consistía fundamentalmente en la acreditación; se podría decir que en la actualidad, en muchos de nosotros sigue siendo ésta la conceptualización más extendida. Paulatinamente se va introduciendo en el ámbito del objeto de la evaluación al profesor, la metodología, los recursos y la propia institución escolar. Es posible observar como a su vez, dentro de cada uno de los componentes citados, se produce de manera progresiva, un enriquecimiento de carácter interno, en cuanto a la consideración de nuevas dimensiones del objeto que se evalúa.

Los alumnos.

Así, en el caso de los alumnos, las nuevas investigaciones sobre el aprendizaje escolar y el desarrollo madurativo ponen de relieve la

insuficiencia de los resultados de carácter intelectual y subrayan la necesidad de evaluación del ámbito actitudinal, de interrogación socioafectiva: se manifiesta así mismo el interés de la evaluación en el ámbito psicomotor de la conducta. Dentro del mismo terreno intelectual se trata de proyectar la evaluación más sobre las habilidades, las técnicas, las estrategias de conocimiento, que sobre el dominio de la información. Pero, por otra parte, se intenta de acuerdo a las nuevas corrientes pedagógicas, como el constructivismo, que el alumno sea un actor importante en el proceso, esto quiere decir que se busca que el alumno se autoevalúe :

La evaluación, vista como un interjuego entre una evaluación individual y una grupal. Es un proceso que permite reflexionar al participante de un curso sobre su propio proceso de aprender, a la vez que permite confrontar este proceso seguido por los demás miembros del grupo y la manera como el grupo percibió su propio proceso. La evaluación así concebida tendería a propiciar que el sujeto sea autoconsciente de su proceso de aprendizaje.⁵

El profesor

En el caso del profesor, se puede percibir un enriquecimiento del objeto de la evaluación, tradicionalmente centrado en las características personales bajo el supuesto de que la manera de ser repercute en la eficiencia personal, esto a partir de los años sesenta, y en función del desarrollo de la psicología conductista y del proceso de tecnificación general en los ámbitos social

⁵ UPN. op. cit p. 36.

y laboral; la evaluación del profesor pasa a centrarse en la conducta observable, en las formas de actuación de los alumnos. Se asume en este caso que la relación entre actuar en el aula y el aprendizaje de los alumnos es más directa y significativa que la relación entre la forma de ser personal y la eficacia profesional. Posteriormente, a partir de los años setenta y ochenta, con el desarrollo de investigaciones sobre los procesos que sigue el profesor (percepción, juicio, decisión) la evaluación docente asume como un nuevo campo de proyección el pensamiento, considerando que su actuación aparece fuertemente condicionada por la naturaleza de sus percepciones, juicios, teorías y decisiones, en torno a la totalidad del proceso que presenta logros y dificultades.

La evaluación, entonces, apunta a analizar o estudiar el proceso de aprendizaje en su totalidad, abarcando todos los factores que intervienen en su desarrollo para favorecerlo y obstaculizarlo; a inquirir sobre las condiciones que prevalecieron en el proceso grupal, las situaciones se dieron al abordar la tarea, las vicisitudes del grupo en términos de racionalizaciones, evasiones, rechazos a la tarea, así como interferencias, miedos ansiedades, etc., elementos todos que plantean una nueva concepción de aprendizaje que rompe con estructuras o esquemas referenciales rígidos y que encauzan al grupo a nuevas elaboraciones del conocimiento.⁶

⁶ Ibid. p. 37.

Los recursos didácticos.

En cuanto a los recursos didácticos, su evaluación ha progresado desde el interés por el aspecto global del medio del aprendizaje del alumno, hasta al estudio específico de su influencia en determinados atributos como el lenguaje, en el desarrollo de habilidades y aprendizajes específicos, los recursos dentro de una amplia serie de relaciones de interacción con factores como la situación y contenidos con que se utilizan, la preparación del profesor y las características psicopedagógicas de los alumnos.

Interacción.

El objeto de la evaluación, sin embargo no podría limitarse a sus componentes que se acaban de citar (alumnos, profesor, medios) y otros más, por importantes que resulten. La consideración de todos ellos debe darse en su mutua interacción y no sólo en un determinado momento de proceso enseñanza aprendizaje. La educación constituye un proceso eminentemente complejo que evoluciona de manera dinámica, por ello, la evaluación de la misma debe asumir la dificultad que implica una consideración simultánea de todos sus componentes, y además, a lo largo de su desarrollo, no sólo en determinados momentos, como pueden ser al inicio de una actividad o al final.

Es necesario advertir asimismo que toda actividad didáctica tiene lugar en un determinado contexto, cuyas características se intercalan de forma relevante. En situaciones concretas de interacción entre profesor y alumno. Este contexto puede entenderse en distintos niveles :

- Existe un nivel próximo a la interacción profesor-alumno representado por el clima de relaciones interindividuales y grupales en el aula.
- Existe un nivel de proximidad media, constituido por el clima más amplio de relaciones en el centro o institución escolar.
- Finalmente está, como englobando a los anteriores, el ámbito sociocultural (político, administrativo...) de la comunidad en que se desarrollan las actividades de la institución escolar.

La escuela cumple siempre una función evaluadora que legitima socialmente la adquisición del conocimiento y las capacidades humanas que se consideran válidas y útiles en dicha comunidad.⁷

Estos niveles deben considerarse al momento en que en el aula se lleve a cabo la evaluación, en virtud de que los factores que hay que tomar en cuenta para cada actividad nunca pueden ser los mismos, ya que dependerá del nivel de interacción que establezca la planeación didáctica.

Funciones de la evaluación

⁷ PÉREZ Angel, et. al. *Comprender y transformar la enseñanza*. Ed. Morata. Madrid, España. p.76

En el estudio de las funciones de la evaluación, ésta se inscribiría en una secuencia de actividad compuesta por tres momentos metódicos :

- Recogida de información sobre componentes de actividad de la enseñanza.
- Interpretación de esta información de acuerdo con una determinada teoría o esquema conceptual.
- Adopción de decisiones relativas al perfeccionamiento del sistema en su conjunto y de cada uno de sus componentes.

Gronbach (1980) habla de una postura restringida de la evaluación, que se limita a informar de acuerdo a los datos que se recogen. En este sentido, por ejemplo, el profesor, se ha de contentar con obtener la mayor cantidad posible de información fidedigna sobre la enseñanza para ponerla en manos de quien asume la responsabilidad de juzgar su valor y adoptar decisiones, que vienen a ser las autoridades educativas. Sin embargo, la postura más frecuente en estos momentos en la educación, es la de otorgar al profesor no solamente el papel de que informe sobre los resultados de cada alumno, sino de que juzgue y tome decisiones sobre el futuro escolar de los estudiantes. Esta posición escapa de manera automática de una concepción tradicional y conductista ya que en este paradigma se considera que :

Las principales funciones de la evaluación son : identificar la problemática psicoeducativa del alumno con objeto de programar la

secuencia instruccional pertinente y al final de ella valorar los resultados de la instrucción.⁸

Hoy en día, precisamente ese ha dejado de ser el papel más importante de la evaluación, ya que se busca considerar por qué el alumno logró ese nivel de conocimientos. En los conceptos que sobre evaluación han explicado autores como Eisner, Glass, House, Scriven, Stufflebeam, Guba, Lincoln, Elliot, Committe y muchos otros, se consideran tareas propias de la evaluación las de información y valoración o enjuiciamiento. Resulta interesante en este punto la postura de Stake, par quien la función propia de la evaluación es proporcionar información y la elaboración de un enjuiciamiento sobre el valor de lo que se estudia.

En la diferenciación entre funciones informativa y enjuiciada podría desempeñar un papel relevante la amplitud del ámbito abarcado por la evaluación. Según Stake resulta lógico pensar que ambas funciones se combinen estrechamente en el ámbito de actuación inmediata en el aula, y que, progresivamente, puedan diferenciarse o separarse a medida que la evaluación se proyecte sobre la enseñanza a nivel de institución docente, o a nivel aun mayor.

La desvinculación entre información y enjuiciamiento por una parte y toma de decisiones por otra, resulta ya más fácilmente comprensible, si bien entre estos componentes existe una relación lógica. Dicha desvinculación se

⁸ GUZMAN Carlos, op. cit. p. 46

produce aun siendo la misma persona quien realiza todas las funciones (profesor en el ámbito del aula).

Y con mayor claridad cuando son personas diferentes quienes las asumen (a nivel institucional y administrativa). De hecho, en los conceptos que sobre evaluación explican la mayoría de los autores en los últimos años, se identifican como funciones propias de la misma, las de información o enjuiciamiento. Normalmente, bajo el término de evaluación se incluye a las dos, considerándolas a su vez estrechamente vinculadas con la función de toma de decisiones.

Considero que la evaluación que realizamos los profesores se compone de las funciones de información y enjuiciamiento, y que, aunque estrechamente relacionada con la toma de decisiones, es posible percibir, en su relación con esta última, que la evaluación como entidad global desempeña a su vez tres tipos de funciones que son : diagnóstica, formativa y sumativa.

Es decir, que las funciones informativa y enjuiciada dan lugar a la función evaluadora, la cual a su vez puede desempeñar funciones diagnóstica, formativa y sumativa.

1. La función de evaluación sumativa, la más comunmente practicada y conocida desde siempre, tiene lugar al final de un determinado proceso didáctico, constata los resultados del mismo y sirve de base para adoptar

decisiones de certificación, de promoción o repetición de selección. Este tipo de función evaluada ha sido denominada también retroactiva (Stufflebeam, 1972), pues en realidad, da cuenta de lo realizado en el pasado.

2. La función formativa de la evaluación, cuya denominación debe a Scriven (1967), se proyecta no sobre los resultados, sino sobre el proceso didáctico, sirve para determinar la naturaleza del desarrollo mismo y constituye el punto de partidas para decisiones del perfeccionamiento. Se trata de una función evaluativa que ha sido denominada también preactiva (Stufflebeam, 1972), por constituir un punto de apoyo para el perfeccionamiento de la enseñanza.

3. La función diagnóstica de la evaluación suele considerarse por algunos autores dentro de la formativa. Pero puede también estudiarse como función aparte, si consideramos que su realización tiene como misión específica determinar las características de la situación inicial para la puesta en marcha de un determinado proceso didáctico, y servir de base por lo tanto, para las programaciones o decisiones sobre la programación o diseño del mismo, también se atribuye a la evaluación diagnóstica la profundización del conocimiento de las causas de determinados problemas a lo largo de la enseñanza, en cuyo caso serviría de base para decisiones relativas a su recuperación. En este último caso la evaluación diagnóstica resulta más claramente asociable a la del carácter formativo. En estos momentos, a los profesores de nivel básico, se nos exige llevarla adelante para poder iniciar el

ciclo escolar con pleno conocimiento del dominio de contenidos que tienen los alumnos.

CAPITULO III

CONTENIDOS Y CONDUCTAS DEL

AREA COGNOSCITIVA

Los modos de anunciar y clasificar los objetivos educacionales han dependido de los criterios sostenidos sobre la naturaleza del conocimiento y las características de los procesos intervinientes en su aprendizaje o producción. Algunos maestros encontrarán muy satisfactorio que el niño aprenda y repita con la mayor exactitud posible el nombre de todos los huesos del cuerpo humano o recite con lujo de detalles una variedad de episodios ocurridos en la época de la Revolución Mexicana. Ciertos profesores verán con sumo agrado que las propiedades de los cuerpos simples o compuestas sean expuestas con la mayor precisión o que las clasificaciones de plantas y animales sean clasificadas sin errores.

Otros docentes en cambio, apreciarán en el más alto nivel la capacidad que puedan demostrar los escolares para juzgar con sentido crítico un texto de historia, un pasaje literario o un experimento de química, o la habilidad para descubrir alguna relación de causa o efecto, verificar algún error en un contexto dado o solucionar un problema planteado.

Según se puede inferir en los puntos de vista anotados, y a veces se defienden con un criterio dogmático e inflexible, la comprobación del rendimiento consistiría, en algunos casos, en pruebas que exijan una mayor actuación de la memoria, y en otros el eficaz empleo del discernimiento, la comprensión, el razonamiento y el juicio crítico.

Con un criterio sensato debe suponerse que la información dentro de ciertos límites es necesaria, pero no es suficiente. Un ser humano de fines de siglo XX necesita disponer de una cierta cantidad de conductas muy flexibles, que se adapten a las nuevas situaciones que se le presenten.

La educación debe contribuir a desarrollar los procesos cognoscitivos de los alumnos ; para ellos es primordial conseguir que los estudiantes aprendan a aprender - esto es, a emplear las habilidades de autorregulación del aprendizaje y del pensamiento - más que la mera acumulación de información o el manejo de contenidos.⁹

El mero conocimiento que almacenó en su época de estudiante tal vez ya no le sea tan útil para "salir del paso" como el haber adquirido cierta capacidad generalizada para absorber, con éxito, cualquier situación de cambio que se produzca en su vida.

⁹ GUZMAN Carlos et. al. *Implicaciones educativas de seis teorías psicológicas*. México, D.F. CONALTI. 1994 p. 51

Si los objetivos de las escuelas en el presente, o la modalidad de la enseñanza de los docentes pretendiera todavía centrar su estrategia en la transmisión y adquisición de conocimientos por un conocimiento mismo, sin considerar sus niveles y sus usos funcionales, muy pocas esperanzas quedarían de que la generación así formada pudiera contribuir en algo al proceso científico y cultural de la sociedad mexicana. Pero, por otra parte, intentar la formación de conductas, independientemente de los contenidos (o con una subestima total de los conocimientos), no parece tener tampoco demasiado sentido. Las diversas actividades del pensar no se ejercen en el vacío, sino sobre contenidos del conocimiento.

La habilidad para extraer conclusiones o inferir hipótesis se efectúa sobre hechos y fenómenos que pueden pertenecer a geografía, historia o matemáticas, es decir, sobre elementos cognoscitivos. Los ítems que se elaboran para medir razonamientos cuantitativos y simbólicos o juicio crítico, toman como base hechos, conceptos, principios o generalizaciones pertenecientes a un cierto campo de conocimientos.

Por otra parte, la misma indiosicracia de la asignatura o área de estudios exige tipos de conducta que en cierta medida le son propios. Pretender la formación de las conductas altamente generalizadas a cualquier área, no pareciera estar apoyado en la naturaleza del conocimiento de dicha asignatura. Los mecanismos que movilizan la capacidad para extraer

En ese sentido se puede afirmar, desde una posición constructivista, que la intervención del profesor como medidor de los conocimientos se queda atrás.

En una perspectiva constructivista, la finalidad última de la intervención pedagógica es contribuir a que el alumno desarrolle la capacidad de realizar aprendizajes significativos por sí mismo.¹⁰

¹⁰ COLL César. *La construcción del conocimiento en el marco de las relaciones interpersonales y sus implicaciones para el currículum escolar*. Ed. Paidós, Madrid, España 1990. p. 179

CAPITULO IV

MODELO DE EVALUACIÓN

Un modelo integral de la evaluación del proceso enseñanza-aprendizaje es un marco que permite tomar en cuenta todos los factores que hay que considerar en los alumnos para dar cuenta de sus avances escolares.

Después de revisar algunos teóricos que hablan sobre la evaluación, de sus características y funciones, es importante tratar de sugerir cómo hacerla, tomando en cuenta lo que se investigó. Hay que considerar que la evaluación debe ser integral y toma en cuenta cada una de las actividades que se sugieren, y sobre todo hay que estar conscientes de que los alumnos pueden participar en ella. En este sentido el modelo que a continuación se propone deber ser formativo, tanto para alumnos y profesores ; valorativo, porque más que asignar un número debe valorar el trabajo que el niño junto con el resto del grupo realizó, tomando en cuenta sus características.

El modelo que propongo debe considerar las siguientes dimensiones :

I.- Las actitudes efectivas en el aula.

II.- El manejo de nueva información que se integra a los conocimientos ya adquiridos.

III.- El uso del conocimiento fuera y dentro del aula.

IV.- La adquisición de nuevos hábitos y actitudes.

La primera de las dimensiones toma en cuenta aquellas actitudes que van desde la participación en cada una de las actividades que se implementan en clase hasta la organización de las mismas. Tiene que ver con las formas en que el niño interactúa con los demás, cómo colabora en cada tarea que el resto de los compañeros le asigna o él mismo decide llevar adelante. Es muy importante observar su cooperación en estas actividades porque permiten darnos cuenta como reacciona dentro y fuera del aula. Algunas actividades específicas que pueden ser tomadas en cuenta en esta dimensión son las siguientes :

* Participa

* Cooperera

* Ayuda

* Cuida

* Apoya

* Escucha

* Decide

* Atiende

* Disfruta

* Sugiere

Estas actitudes tienen que tomarse en cuenta a lo largo de cada una de las tareas que se realicen dentro y fuera del aula, no solamente en asignaturas determinadas, sino en cada momento.

En el caso de la segunda dimensión, hay que considerar si los alumnos extienden su conocimiento a nuevas distinciones y conclusiones ; se logran detectar por ellos mismos que lo que adquieren les hace descubrir cosas que no habían contemplado tales como :

- | | | |
|-------------|--------------|-----------|
| * Compara | * Resume | * Explica |
| * Clasifica | * Generaliza | |
| * Infiere | * Relaciona | |
| * Analiza | * Crea | |
| * Distingue | * Integra | |

En la tercera dimensión se evalúa si el alumno es capaz de utilizar el conocimiento en diversas situaciones y de diferentes maneras con el fin de resolver los problemas que se le planteen para alcanzar las metas que se fija junto con el profesor en el aula, esto se evalúa mediante lo siguiente :

- | | |
|---------------|--------------|
| * Interpreta | * Discrimina |
| * Relaciona | * Sitúa |
| * Aclara | * Recuerda |
| * Confecciona | * Aplica |
| * Subordina | |

La última dimensión tiene que ver con aspectos relacionados al tipo de actitudes valorativas que a diario se van construyendo en el salón de clases y que se manifiestan dentro y fuera. Esto significa que se es capaz de asumir un comportamiento determinado ante diversas situaciones, sucesos o personas. Esto aparece en lo siguiente :

- | | |
|-------------------|---------------|
| * Respeta | * Participa |
| * Accede a | * Tolera |
| * Se preocupa por | * Crea |
| * Organiza | * Aprecia |
| * Comparte | * Reacciona a |

Estas dimensiones desde luego no se dan por separado en el aula, ya que cada actividad que realiza el alumno son tomadas en cuenta. Lo que sí debemos de tomar en cuenta los profesores es que al intentar evaluar lo que el alumno realiza es importante tenerlas presentes, para que efectivamente se pueda dar una evaluación completa.

Este modelo dice que la evaluación debe ser constante, ya que permite conocer y estimar el avance integral de nuestros alumnos, tomar medidas para apoyar cada una de las dimensiones. Para ello también propongo lo siguiente :

1.- Los profesores debemos redactar un documento sencillo donde se establezcan los propósitos de la evaluación que se hará en cada una de las actividades, esto es una evaluación por día.

2.- Seleccionar dimensiones a evaluar en cada una de las actividades a desarrollar por mes.

3.- Tener un plan de evaluación anual que atienda : las dimensiones de los alumnos, el papel del profesor y de la institución.

De esta forma se espera que los resultados de la evaluación cotidiana se revisen a la luz del plan de evaluación anual.

También es importante involucrar a los alumnos en la evaluación ya que son ellos los que mejor se dan cuenta de los avances del grupo. Algunas sugerencias que puedo aportar son las siguientes :

- Elaborar una serie de puntos y tareas a realizar por el grupo. Todos los miembros deben mantenerla en su cuaderno.
- Un día a la semana revisar los logros y alcances de dichas actividades.
- Apoyarse en su equipo de alumnos para que auxilien en el cumplimiento por todo el grupo de las actividades y tareas a realizar. Que ellos anoten sus observaciones.

- Que el equipo de apoyo informe sobre los avances de cada uno de sus compañeros. Pueden tomarse en cuenta algunos puntos como : ¿terminó el trabajo ?, ¿quiénes no lo terminaron ?, ¿quién ocupó ayuda ?.
- Conviene que el equipo de apoyo para la evaluación sea diferente cada semana.

CONCLUSIONES

Después de haber llevado a cabo la lectura de algunos materiales y de revisarlos a la luz de mis experiencias en la educación, llego a las siguientes conclusiones :

- La evaluación es en estos momentos una práctica que necesita ser revisada por los profesores, ya que muchos de nosotros las seguimos viendo como un elemento desvinculado de la planeación escolar. Además se le sigue dando, en muchos casos solamente el papel de acreditar un curso o una tarea que realiza el alumno. Desde las lecturas realizadas creo que debemos convertirla en una actividad que cumple diversas funciones, como son : apoyar a los alumnos ; dar cuenta del proceso de aprendizaje tomando en cuenta todos los factores que intervienen en él. Conocer las dificultades y logros a los que se enfrentan ; también, indica al profesor cuáles son las limitaciones que él tiene para llevar adelante su plan de clases.

- El proceso de evaluación hay que verlo precisamente como eso : un proceso. Esto lo entiendo como ir dando cuenta poco a poco, de como se llega

finalmente a ella. Es una forma de construcción que toma en cuenta todos los elementos que entran en ella y todos los momentos. Esto es, las dimensiones de afectividad y cognitiva, y por el otro, desde que se inicia el encuentro entre el profesor y alumnos hasta que termina.

- Ver la evaluación desde una perspectiva diferente en nuestras escuelas, es darnos cuenta que el compromiso empieza con el docente, para que a su vez, éste comprometa al director de la escuela ; hay que ver la evaluación como una problemática que requiere la participación de todos : alumnos, profesores y director. En la medida en que intervengamos todos en esa medida se acabarían parte de los problemas que hay en muchas escuelas, de manera particular en la propia.

- Con base en la pregunta que se hizo en el punto de la justificación y la problematización la evaluación hay que comprenderla como parte del proceso enseñanza - aprendizaje, esto es, como algo que se va dando de manera natural, que nos informa de lo que ocurre en el salón de clases, sin necesidad de plantear procedimientos especiales. Hay que verla como una actividad que descansa en la capacidad que tiene el profesor para comprender situaciones, reacciones de los alumnos, como es la ejecución de sus trabajos, como los realizan, el esfuerzo que ponen al hacer sus tareas y las dificultades que encuentran. En las dificultades deben quedar incluidas a las que se enfrentan

los alumnos en sus actividades y, también, a las que encuentra el profesor al momento de realizar su trabajo cotidiano.

- Un último aspecto que quiero señalar, es que la evaluación que se hace del alumno tiene un fuerte impacto psicológico en él. Porque en ella el alumno descubre la opinión que tiene el profesor ; esto es muy importante porque a veces en lugar de motivarlo a que siga adelante, con la evaluación se le crea un trauma que le impide dar lo mejor. Se agudizan conflictos como la baja auto - estima y la ansiedad. Por todo ello cabe la reflexión de que evaluamos de acuerdo a como concebimos la enseñanza - aprendizaje y de manera particular al alumno.

B I B L I O G R A F Í A

CISCAR C. M. y E. Uria. *Organización escolar y acción directiva*. Editorial Narcea, Madrid 1988.

CONAEVA *Lineamientos generales y estrategias para evaluar la educación superior*. México, D.F. 1991

DUPONT P. *Dinámico de la clase*. Editorial Narcea, Madrid 1984.

LAFOURCADE Pedro D. *Evaluación de los aprendizajes*. Editorial Kapelusz, 5ta. impresión. Buenos Aires, Argentina 1973.

PANZAS G. Margarita. *Fundamentación de la didáctica*. Editorial Guerrika. 6ta.. ed. México, D.F. 1996.

PANZAS G. Margarita y otros. *Operatividad de la didáctica*. Editorial Guerrika. 5ta. ed. México, D.F. 1993.

RODRIGUEZ Héctor M. y García González Enrique. *Evaluación en el aula*. Editorial Trillas. México, D.F. 1996.

ROSALES Carlos. *Evaluar es reflexionar sobre la enseñanza*. Editorial Narcea , Madrid 1990.

SACRISTAN J. Gimeno y Pérez Gómez A. *Comprender y transformar la enseñanza*. Editorial Morata. 6ta. ed. Madrid 1992 - 1997.

Universidad Pedagógica Nacional. *El Maestro y su practicado docente*. Licenciatura en Educación, plan 1994. p.p. 154

Universidad Pedagógica Nacional. *Planeación y educación y comunicación en el proceso enseñanza - aprendizaje*. Licenciatura en Educación, plan 1994. p.p. 119.

STACIONAMIENTO SOLO PARA NUESTROS CLIENTES

NADIE COMPITE CON NUESTRA CALIDAD DE IMPRESION Y TIEMPO DE ENTREGA, COMPRUEBELO!

O TENEMOS SUCURSALES

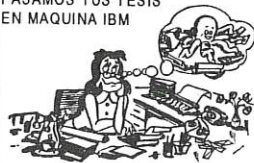
TESIS PROFESIONALES

TESINAS • MEMORIAS • INFORMES
8 DE JULIO No. 13
(ENTRE PEDRO MORENO Y MORELOS)

TELS. 614-01-22
613-61-42

GUADALAJARA, JAL.

PASAMOS TUS TESIS
EN MAQUINA IBM



copi • offset
(TIROS CORTOS AL INSTANTE)