

CRITERIOS DE EVALUACION



SISTEMA DE
EDUCACION
A DISTANCIA

CRITERIOS DE EVALUACION

SEP

Primera edición, México, 1982
Primera reimpresión de la primera edición, 1983
Segunda edición, 1987
Segunda reimpresión de la segunda edición 1988.

© Derechos reservados por
Universidad Pedagógica Nacional
Carretera al Ajusco No. 24
Col. Héroes de Padierna
Delegación de Tlalpan
14200 México 22, D.F.

Esta edición y sus características son propiedad de la Universidad
Pedagógica Nacional y consta de 7,000 ejemplares.

Queda hecho el depósito que marca la ley.

Impreso en México.

ISBN 968-80-8404-9 (Primera edición)
ISBN 968-80-1633-0 (Primera reimpr. de la primera edición)
ISBN 968-80-1633-0 (Segunda edición)

INDICE GENERAL

	Página
INDICE DE LECTURAS	4
PRESENTACION	5
ESTRUCTURA DEL CURSO	6
LINEAMIENTOS PARA TRABAJAR EL VOLUMEN	7
<i>UNIDAD I</i>	
ASPECTOS GENERALES DE LA EVA- LUACION	9
<i>UNIDAD II</i>	
EL PROCEDIMIENTO DE EVALUACION	53
<i>UNIDAD III</i>	
LA EVALUACION DEL COMPORTA- MIENTO DE LOS ALUMNOS	107
<i>UNIDAD IV</i>	
LA EVALUACION DE LA PRACTICA DOCENTE	159
ACTIVIDADES FINALES	223
BIBLIOGRAFIA	247

INDICE DE LECTURAS

UNIDAD I

	Página
La evaluación de los aprendizajes y sus implicaciones educativas y sociales	26
El papel de la evaluación en la enseñanza	32
Principios de la medición y la evaluación	39

UNIDAD II

¿Cómo evaluaba a mis alumnos de la escuela "Niños Héroe"? (Caso A) ...	56
Juicio de experto y modelo ideal	67
La evaluación considerada como medición. (Evaluación por normas)	70
La evaluación como comprobación de la congruencia entre resultados y objetivos. (Evaluación por criterios)	74
La evaluación ampliada	78

UNIDAD III

"La maestra da una instrucción a..." (Caso B)	109
"Payne (1968) hace notar que un..."	112
"Los motivos de este énfasis..."	113
"Con el término disciplina..."	118
"Las clasificaciones de la personalidad..."	120
"La observación es el medio..."	120
"Es común que la observación..."	122
Las escalas	128
Registros anecdóticos	134
Las entrevistas	139
La autoevaluación	151

UNIDAD IV

Alcance y perspectiva de la evaluación educativa	167
La autoevaluación en el desarrollo de metas y procedimientos	195
Características del profesor	206

PRESENTACION

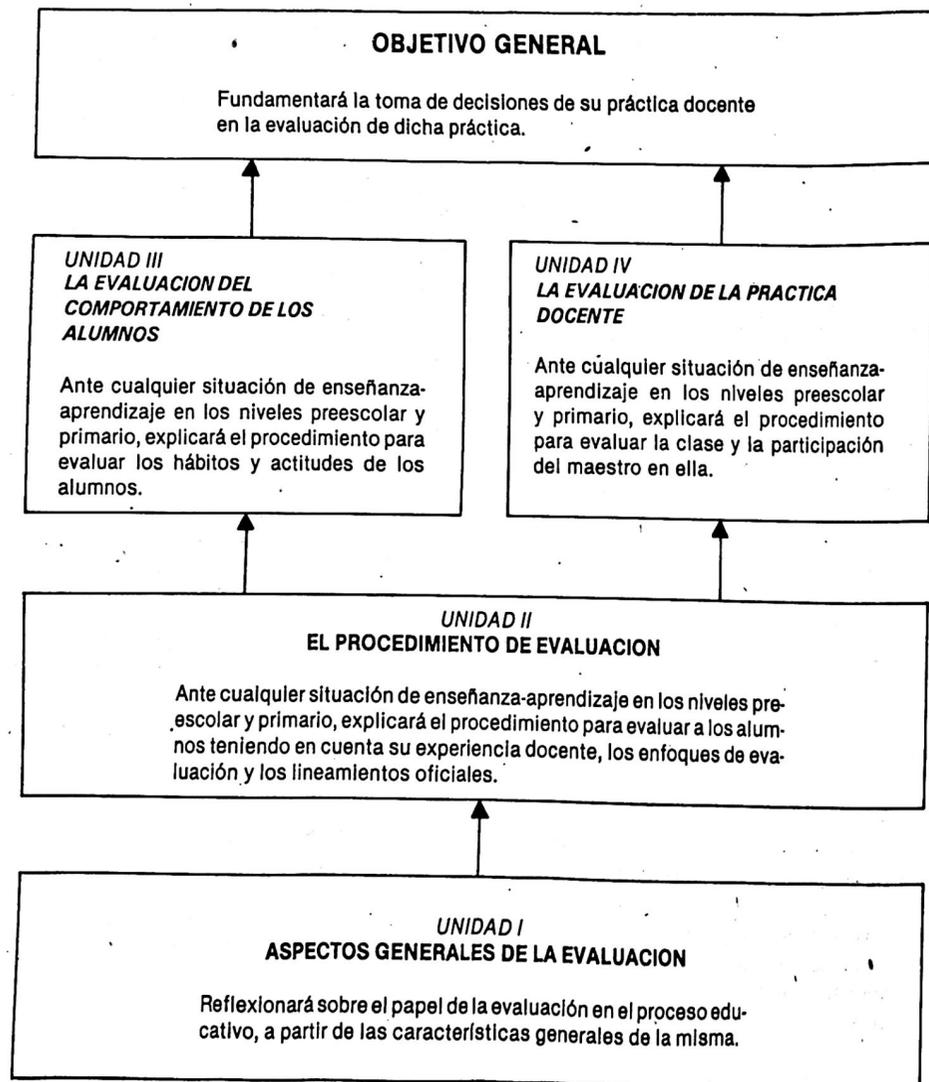
En la práctica docente se dan diversos momentos en los cuales es necesario tomar una decisión, acto que incide sobre el grupo, en cada alumno, el programa o las propias acciones docentes; estas decisiones se toman a partir de la evaluación.

Al reconocer a la evaluación como la base de nuestras decisiones en la práctica docente, el papel que ésta juega, como parte integral del proceso enseñanza-aprendizaje, adquiere todo su sentido educativo.

El volumen de Criterios de Evaluación, está conformado por cuatro unidades, en cada una se proponen actividades que aprovechan la experiencia diaria dentro de su salón de clase. Las unidades se desarrollan atendiendo a situaciones típicas de evaluación que se dan, tanto en el jardín de niños como en la escuela primaria. Las experiencias de aprendizaje que se proponen pueden ser aplicadas en cualquier grado escolar.

No plantea el volumen una metodología de evaluación específica, parte de su experiencia y conocimientos y de los puntos de vista de algunos autores, para que usted establezca sus propios criterios de evaluación.

ESTRUCTURA DEL CURSO CRITERIOS DE EVALUACION



te que usted aporte su experiencia en materia de evaluación educativa, la cual estará confrontando frecuentemente con las lecturas que se presentan en cada una de las unidades.

En el presente volumen aparecen diversos textos, que analizan los temas del curso desde diferentes puntos de vista; se requiere que los estudie detenidamente, los contraste entre sí y con sus experiencias. Para que sea fructífero el aprendizaje de los contenidos del curso, se presenta una serie de actividades a realizar. Para resolverlas, le sugerimos seguir los lineamientos que a continuación se indican:

LINEAMIENTOS PARA TRABAJAR CON EL VOLUMEN

- estudie cuidadosamente las lecturas e identifique las ideas centrales que cada autor expresa sobre la evaluación;
- realice las actividades en el orden en que se presentan;
- distinga las ideas que plantean los autores en los textos, dé sus propios puntos de vista y experiencias;
- aporte todas sus opiniones y experiencias sobre la evaluación y expóngalas cuando se le solicite con entera libertad;
- es conveniente que siga las sugerencias de estudio que se le proponen;
- dialogue, discuta y confronte sus ideas con sus compañeros del círculo de estudio, a fin de enriquecer y consolidar su aprendizaje;
- consulte a su asesor siempre que tenga alguna duda o problema, él gustosamente le atenderá.

Al hacer un estudio del diagrama anterior, observamos que el curso tiene la intención de analizar el papel de la evaluación en el proceso educativo; objetivo que se pretende alcanzar al estudiar en cada unidad un aspecto diferente de la evaluación en la escuela.

Para trabajar con este volumen, es importan-

Al final de este volumen encontrará hojas recortables donde se le pide haga explícita su opción acerca de la presentación y organización de los contenidos y actividades, lo que servirá de retroalimentación a los elaboradores para realizar los ajustes necesarios en futuras ediciones.



UNIDAD I
**ASPECTOS GENERALES DE
LA EVALUACION**

Objetivo:
Reflexionará sobre el papel de la evaluación en el proceso educativo, a partir de las características generales de la misma.

Temas:

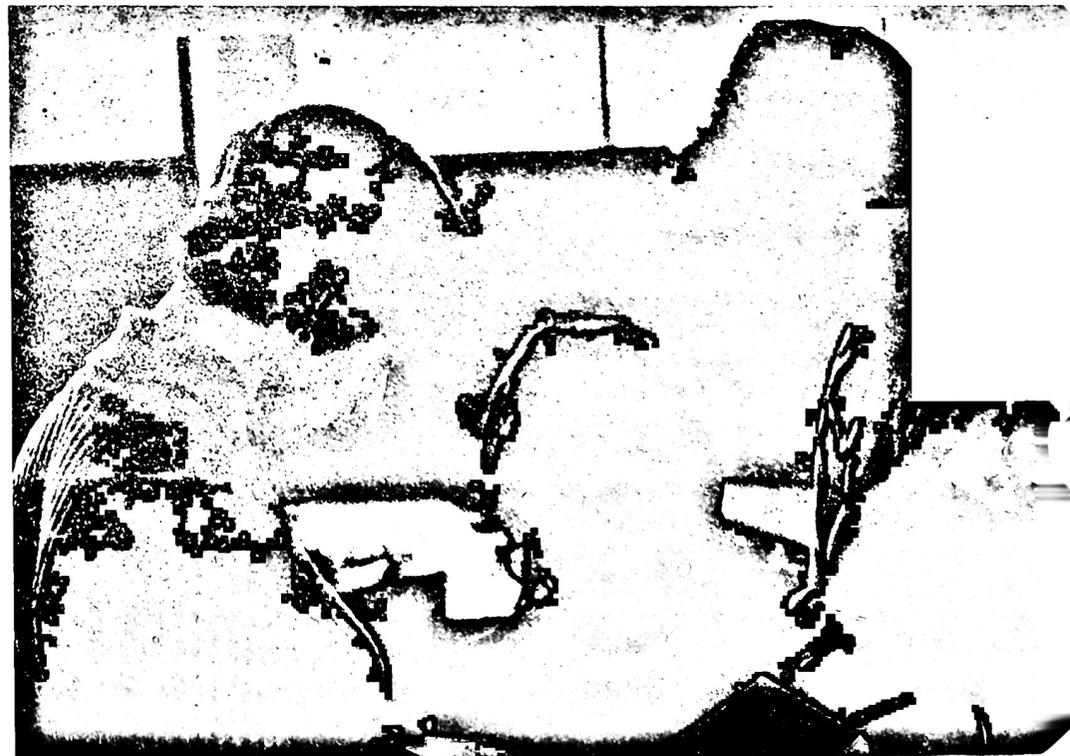
- La evaluación en la práctica docente.
- Puntos de vista sobre la evaluación.
- MI concepción de evaluación.

**LA EVALUACION EN LA PRACTICA
DOCENTE**

Un documento que tradicionalmente se ha visto como representativo de la evaluación escolar es la boleta que se expide para informar acerca de los resultados obtenidos por el alumno en su acción de aprendizaje.

Todos hemos vivido la experiencia de la boleta, como alumnos, como maestros o bien como padres de familia. ¿Qué es la boleta? ¿Qué representa este documento para quien lo recibe, para quien lo otorga, para las autoridades escolares y en general para la sociedad?

Como estudiante usted ha recibido boletas o documentos equivalentes, tome en cuenta sus experiencias con esos documentos para realizar la siguiente actividad.



ACTIVIDAD 1

Recurriendo a las experiencias que ha tenido, como estudiante, con la boleta, conteste la pregunta: ¿Qué significa y que importancia tiene la boleta?

ACTIVIDAD 2

La siguiente boleta de evaluaciones contiene información registrada por un maestro de 3er. grado de una escuela primaria, respecto a uno de sus alumnos. Desarrolle los puntos que se presentan a continuación, aprovechando la información que le proporciona esta boleta.

BOLETA CREDENCIAL No. _____

Leandro Velázquez Benítez
Nombre del Alumno

3º n. Grupo 11

Leandro Velázquez Benítez
Nombre del Profesor

Leandro Velázquez Benítez
Firma del Profesor

Leandro Velázquez Benítez
Nombre del Director

Leandro Velázquez Benítez
Firma del Director

Número PE 3 de septiembre 1971

Este documento es gratuito

AÑO ESCOLAR 1971-1972	AÑO ESCOLAR												
	Sep.	Octubre	Nov.	Dic.	Enero	Febrero	Marzo	Abril	Mayo	Junio	Primo. Mensual	Primo. Final	Calif. Final
Protección de la salud y el mejoramiento del valor físico de los recursos naturales	7	7	8	8	8	8	8	8	8	8	8	8	8
Comprensión y mejoramiento de la cultura oral	7	8	8	7	8	7	8	7	8	8	8	8	8
Actividades creadoras	8	8	8	8	8	8	8	8	8	8	8	8	8
Actividades lectoras	8	8	8	8	8	8	8	8	8	8	8	8	8
Lengua Nacional	7	7	8	8	8	8	8	8	8	8	8	8	8
Aritmética y Geometría	8	8	8	8	8	8	8	8	8	8	8	8	8
Promedio	8	8	8	8	8	8	8	8	8	8	8	8	8
CONDUCTA	a) Año	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10
	b) Orden	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10
	c) Cumplimiento en el trabajo	9	9	9	9	9	9	9	9	9	9	9	9
	d) Respeto a superiores y compañeros	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10
	e) Cooperación social	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10
	f) Puntualidad	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10
Promedio	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	
ASISTENCIA	Días hábiles	19	20	20	20	21	20	20	20	20	20	20	188
	Retardos	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	Inasistencias	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	4
	Anotaciones	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	184

Este documento no es válido si lleva raspaduras o enmendaduras.

Resultado: 8.8

1. Describa su impresión de ese alumno, a partir de los datos contenidos en la boleta.

2. Explique qué tomó en cuenta para dar su opinión sobre ese alumno, al desarrollar el punto anterior.

3. Explique por qué considera correcto o incorrecto el siguiente enunciado: "al interpretar los datos de esta boleta, cualquier persona puede describir el aprovechamiento real de ese alumno".

4. Revise las calificaciones del mes de marzo. Explique si el 8 de Comprensión y mejoramiento de la vida social y el 8 de Aritmética y Geometría, aseguran que el alumno tuvo un desarrollo semejante en ambas áreas.

5. Explique por qué considera correcto o incorrecto el siguiente enunciado: "los datos contenidos en una boleta expresan el rendimiento real del niño".

6. Señale a quiénes, directamente, les sirven la boleta o documentos equivalentes y para qué.

Al analizar la boleta, usted habrá señalado algunos aspectos relacionados con la evaluación; para profundizar más sobre ella, le proponemos la siguiente actividad que tiene como fin conocer situaciones de evaluación en los niveles preescolar y primario.

ACTIVIDAD 3

Conteste el siguiente cuestionario, posteriormente entreviste a un profesor de educación primaria o preescolar, según sea el caso para obtener la información que corresponda al nivel en el que usted no trabaja.

Las respuestas a los cuestionarios de la actividad anterior denotan aspectos relacionados con la evaluación que se efectúa en los niveles de preescolar y primaria. La siguiente actividad tiene como propósito que compare ambas informaciones.



ACTIVIDAD 4

Anote las semejanzas y diferencias que detecta en lo expresado en los cuestionarios acerca de la evaluación. Para cada semejanza o diferencia señalada, dé la explicación de por qué lo consideró así.

Con el trabajo realizado hasta el momento ha revisado algunos aspectos de la evaluación; con el fin de que los organice y resuma le proponemos la siguiente actividad.

ACTIVIDAD 5

Revise los puntos que aparecen en el siguiente cuadro y desarrolle cada uno a partir de su experiencia profesional y de las actividades 1, 2, 3 y 4 ya realizadas.

LA EVALUACION EN EL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE	
Función	
Propósito	
Procedimiento y Medios	
Participación del Alumno	
Participación del Maestro	

PUNTOS DE VISTA SOBRE LA EVALUACION

Los siguientes textos plantean consideraciones de varios autores respecto a la evaluación. El análisis que realizará de cada lectura está dirigido a que, a partir de las ideas contenidas en cada una de ellas, amplíe sus conocimientos sobre la evaluación, corroborando o enriqueciendo la concepción que tiene sobre ésta.

ACTIVIDAD 6

Elabore un resumen de cada uno de los textos que se presentan a continuación, teniendo en cuenta los puntos contenidos en el cuadro anterior. Al término de cada texto encontrará una hoja para anotar su resumen.

Si se toma en cuenta la complejidad que encierra el tema de la evaluación, el presente trabajo no tiene más pretensiones que subrayar la importancia y las implicaciones que la evaluación tiene en el proceso de enseñanza-aprendizaje, concibiendo a dicho proceso como un todo organizado, donde los elementos que lo integran mantienen una interacción potencial y que, cuando esta potencialidad se convierte en un hecho, el proceso didáctico se consolida y cumple con su cometido.

Entendemos el aspecto formativo de la docencia como una propuesta que en su concepción se opone 'a la enseñanza de tipo enciclopédico, memorístico, meramente informativo, convencional, etc., y que, en respuesta, plantea una alternativa educacional crítica, activa, formadora, incluso interdisciplinaria, por la cual el alumno aprende a aprender y adquiere habilidades para informarse e interpretar, sistematizar y aplicar esa información'.

Finalmente, se presentan algunas consecuencias o repercusiones a las que conduce la aplicación de las prácticas de la evaluación, en lo referente al análisis e interpretación de los resultados de la siempre difícil tarea de la docencia.

1 Caracterización de la evaluación de los aprendizajes

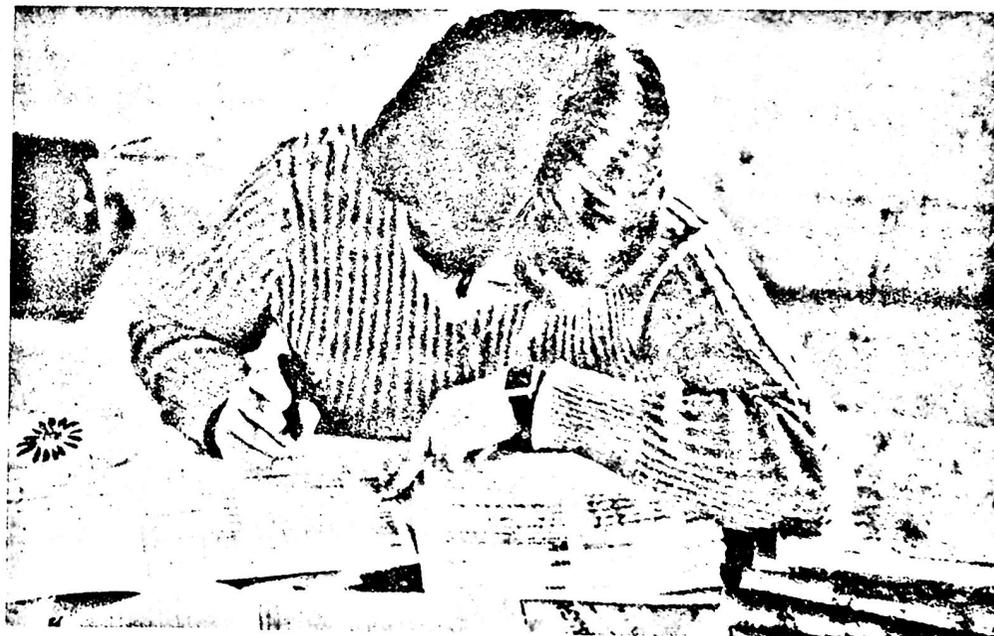
1.1 *Diversas concepciones de la evaluación del aprendizaje*

"La educación hoy en día es muy costosa, sin embargo, su rendimiento no siempre corresponde a las inversiones. La supervivencia y el futuro de nuestras naciones dependen, generalmente, de las medidas que se adopten para lograr una mejor educación en una mayor cantidad

* PANTOJA MORAN, D. "Síntesis de la ponencia que presentó el Colegio de Ciencias y Humanidades en la mesa de trabajo del área correspondiente a la educación media superior", en: *Perfiles Educativos*, No. 8, México, UNAM/CISE, 1980, p. 46.

de niños, jóvenes y adultos. El prestigio y beneficio de muchas instituciones educativas son juzgados en razón de la educación que imparten, en cantidad y calidad y ésta se controla directamente por medio de programas y sistemas de evaluación".*

Se ha reconocido que la evaluación, en sentido amplio o restringido, es necesaria si el complejo proceso de la educación debe ser administrado de manera eficiente, efectiva y económica. Sin embargo, en general, ha habido una marcada y seria deficiencia en su concepción y aplicación en los distintos niveles del sistema educativo.



Quizá uno de los primeros problemas que se viven con respecto a la evaluación sea la dificultad que entraña el definirla con propiedad.

* LEMUS, Arturo. *Evaluación del rendimiento escolar*. Buenos Aires, Kapelusz, 1974, p. 13.

Esto es, el hecho de que al término evaluación se le atribuya una gran cantidad de significados y de que éste describa, a su vez, numerosos procesos, ocasiona una verdadera confusión. Por ejemplo, Taba* señala que cuando nos referimos al currículo o plan de estudios de una escuela, todo puede ser evaluado: sus objetivos, sus alcances, la calidad del personal docente, la preparación de los estudiantes, la importancia relativa de las diversas materias, el grado en que se cumplen los objetivos, los medios de enseñanza, etc.

En una segunda acepción es posible aplicar el término evaluación para designar diferentes

procesos que pueden consistir simplemente en el juicio valorativo emitido por un experto.

* TABA, Hilda. *Elaboración del currículo*. Buenos Aires, Troquel, 1976, p. 408.

La evaluación de los aprendizajes y sus implicaciones educativas y sociales*

«Tradicionalmente se ha concebido y practicado la evaluación escolar como una actividad terminal del proceso de 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 un arma de intimidación y represión que algunos profesores suelen esgrimir en contra de los alumnos. En una palabra, la evaluación, no obstante su trascendencia en la toma de decisiones en el acto docente, ha cumplido preponderantemente el papel de auxiliar en la tarea administrativa de las instituciones educativas.

No es nuestro deseo enfatizar sólo el lado negro de la senda recorrida por la evaluación. Únicamente se pretende destacar algunos aspectos negativos que contaminan y denigran la tarea educativa y que, al mismo tiempo, señalan la necesidad de sustituir el actual concepto de calificación por una verdadera evaluación pedagógica.

* Porfirio Morán Oviedo. "La evaluación de los aprendizajes y sus implicaciones educativas y sociales", en: *Perfiles Educativos*, No. 13, México, UNAM/CISE, Julio-Agosto-Septiembre de 1981, pp. 21-24.

En una tercera opción, también manejada frecuentemente, se asienta que la evaluación puede practicarse a diversos niveles y por especialistas de diferentes categorías. Chadwick* señala cuatro de esos niveles: el individual, el programa o componente, la institución y el sistema, aunque todos sus planteamientos mantengan continuidad e influencia en un momento dado.

Por otra parte, considerable número de autores equiparan la evaluación con la calificación. Evidentemente, esta concepción reduce todo lo que se conoce acerca del progreso de los estudiantes a una simple nota o número. Es éste, sin lugar a dudas, el concepto más limitado de evaluación. Pero aun dentro de esta definición limitada existen confusiones. El principal punto de disensión es si la calificación debe representar un progreso o una condición comparativa; es decir, frecuentemente no se encuentra el modo de establecer adecuadamente la diferencia entre la evaluación del progreso y la del punto hasta el cual los estudiantes satisfacen ciertos estándares relativos o absolutos planteados en los objetivos.

Una concepción más explica la evaluación como un proceso intrincado y complejo que comienza con la formulación de objetivos, que involucra la evidencia de su logro, los procesos de interpretación para llegar al significado de esta evidencia y los juicios sobre las seguridades y las deficiencias de los estudiantes y que finaliza con las decisiones acerca de los cambios y las mejoras que necesitan el plan de estudios y la enseñanza.

Quizá una de las maneras más comunes de concebir la evaluación, en el contexto de la práctica educativa y, a nuestro juicio, de consecuencias más nefastas, es el hecho de identificarla con la medición. Pensamos que esto obedece a la carencia de una explicación teórica del discurso

* CHADWICK, Clifton. *Tecnología educacional para el docente*. Buenos Aires, Edit. Paidós, 1977. Serie Biblioteca del Educador Contemporáneo, No. 5. p. 128.

de la evaluación. A falta de esta explicación los teóricos sobre este tema se han abocado a desarrollar la teoría de la medición.(...)

(...) La evaluación constituye una empresa más amplia y compleja que la de someter a los estudiantes a exámenes. Para Taba, esta tarea comprende:

- Clarificación de los aprendizajes que representan un buen desempeño en un campo particular.
- Desarrollo y empleo de diversas maneras de obtener evidencias acerca de los cambios que se producen en los estudiantes.
- Medios apropiados para sintetizar e interpretar esas evidencias, y
- Empleo de la información obtenida acerca de si los estudiantes progresan o no con el objeto de mejorar el plan de estudios y la enseñanza.*

Nosotros consideramos que la evaluación es un proceso integral del progreso académico del educando: informa sobre conocimientos, habilidades, intereses, actitudes, hábitos de estudio, etc. Este proceso comprende, además de los diversos tipos de exámenes, otras evidencias de aprendizaje como son trabajos, reportes, ensayos, discusiones, etc. Es también un método que permite obtener y procesar las evidencias para mejorar el aprendizaje y la enseñanza. Asimismo, la evaluación es también una tarea que ayuda a la revisión del proceso grupal, en términos de las condiciones en que se desarrolló, los aprendizajes alcanzados, así como las causas que posibilitaron o imposibilitaron la consecución de las metas propuestas.

En síntesis, coincidimos con Olmedo cuando afirma que "La evaluación como actividad indispensable en el proceso educativo puede proporcionar una visión clara de los errores pa-

* TABA, H. *Op. cit.*, p. 410.

ra corregirlos, de los obstáculos para superarlos y de los aciertos para mejorarlos".*

1.2 La evaluación en el proceso de enseñanza-aprendizaje

Una vez establecido el panorama conceptual de la evaluación a manera de punto de referencia, destacaremos que el presente trabajo abordará específicamente la evaluación referida al proceso de enseñanza-aprendizaje, aunque quizá en algún momento, por exigencias del propio desarrollo del trabajo, aludamos a enfoques más amplios de la evaluación. Con toda intención hemos omitido entrar en detalles sobre los instrumentos o técnicas de evaluación, ya que pensamos que el énfasis debe centrarse en la concepción de la evaluación y en la claridad sobre su aplicación en el proceso didáctico.

Contrariamente a lo que se cree y se practica, la evaluación del proceso enseñanza-aprendizaje no se inicia cuando termina el curso, o cuando se señalan o comienzan a realizarse los exámenes. Antes de comenzar el curso, cuando se especifican sus propósitos en términos de aprendizaje, es cuando en realidad comienza el proceso de evaluación, lo cual implica que la evaluación no es una etapa fija ni final del proceso docente. En la planeación de un curso, es decir, desde la determinación de los objetivos de aprendizaje, ya ya implícita la consideración del proceso de evaluación.

Desde esta perspectiva, la evaluación es un proceso eminentemente didáctico. En otras palabras, la evaluación se concibe como una actividad que puede coadyuvar a mejorar la calidad del quehacer pedagógico.

Congruentes con esta línea de pensamiento, convenimos en que toda situación de docencia mantiene el propósito de evaluar lo que profe-

* OLMEDO BADIA, Javier. *Evaluación pedagógica en el nivel universitario*. Trabajo inédito para examen de grado. Colegio de Pedagogía, Facultad de Filosofía y Letras, UNAM, 1973. p. 5.

sores y alumnos hayan realizado y logrado como experiencias de aprendizaje. Esto supone una mutua relación entre la organización y las características de la enseñanza, así como respecto del tipo de evaluación que se practique; es decir, el tipo de evaluación no es independiente, sino que está sujeto a la estructura del proceso de enseñanza que se maneje. De ahí que una modificación del concepto de evaluación debe partir necesariamente de una modificación en la naturaleza de la enseñanza.



En este sentido, la experiencia que relata Villarroel adquiere relevancia en la medida que pone en claro ese vínculo indisoluble entre enseñanza y evaluación: 'hemos podido observar, sobre todo a nivel universitario, que los docentes que se salen del esquema de enseñanza memorística han tenido que introducir nuevas formas de evaluación que quizá no son las mejores, pero que evidencian la necesidad de buscar una estructura evaluativa más acorde con las nuevas formas de enseñanza'.*

* VILLARROEL, C. *Evaluación de los aprendizajes en la enseñanza superior*. Caracas, Edit. Paulinas, UCV, 1974. p. 14.

Esta postura teórica pone de relieve que la evaluación no es un acto mediante el cual un profesor juzga a un alumno, sino un proceso a través del cual el profesor y el alumno aprecian en qué grado logró este último los aprendizajes que ambos perseguían.

La evaluación, a nuestro juicio, juega un papel trascendente en la determinación, implementación y consecución de los aprendizajes; sin una cabal conciencia de esta realidad se podrá enseñar y comprobar resultados, pero tanto el acto docente como el aprendizaje* tendrán un carácter además de azaroso, irrelevante, por no corresponder a las necesidades e intereses de los individuos en particular y a las demandas de la sociedad en general.

En otro orden de ideas, puntualizamos que "la acelerada tecnificación de la evaluación ha originado que se conciba a ésta como una estructura solamente psicométrica, divorciada casi totalmente del aspecto didáctico. Tal concepción resulta equivocada y ha ocasionado que los mejores esfuerzos y recursos para mejorar

la evaluación se hayan dirigido hacia el problema del mejoramiento de las técnicas o instrumentos y no hacia el mejoramiento del proceso de enseñanza-aprendizaje como un todo, dentro del cual está inmerso el proceso de evaluación".*

La tendencia actual de tecnificar la evaluación lleva aparejada la idea de adjudicarle un carácter de objetividad con el perfeccionamiento de los instrumentos de que se vale y mediante la aplicación del tratamiento estadístico de los datos arrojados por los mencionados instrumentos, pretensión que nos parece parcial y además equivocada, puesto que el aspecto realmente importante de la evaluación radica en la concepción e implementación de la estrategia docente, que implica ya la evaluación misma.

Esta preocupación por la objetividad de la evaluación pretende despojar al docente de sus rasgos intrínsecos de personalidad (apreciaciones, intereses, emociones, etc.), situación que se antoja imposible e improcedente.»

RESUMEN

Texto: "La evaluación de los aprendizajes y sus implicaciones educativas y sociales"

* (Entendemos el aprendizaje como un proceso, más que como un resultado). Al respecto, Azucena Rodríguez expresa: «Todo aprendizaje consiste en una serie de acciones orientadas hacia determinadas metas... Estas acciones involucran a la totalidad de la persona humana... Estas acciones o conductas son toda reacción del ser humano ante estímulos externos e internos, en su permanente adaptación al medio. Se trata de acciones simbólicas: analizar, relacionar, generalizar, etc., operaciones manuales: manipular objetos, reunir materiales, moverlos, etc., así como sentimientos, valoraciones y formas de relación con el medio social... Una persona aprende cuando se plantea dudas, formula hipótesis, retrocede ante ciertos obstáculos, arriba a conclusiones parciales, siente temor a lo desconocido, manipula objetos, verifica en una práctica sus conclusiones, etc.... Es decir, cuando se producen modificaciones, reestructuraciones en su conducta». Ver Rodríguez, Azucena. "El proceso de aprendizaje en el nivel superior y universitario", en: *Colección Pedagógica Universitaria* 2. México, Centro de Estudios Educativos de la Universidad Veracruzana, Julio-Diciembre, 1976. pp. 8 y 9.

* VILLARROEL, C. Op. cit., p. 14.

El papel de la evaluación en la enseñanza*

«Las técnicas de evaluación son para el maestro instrumentos indispensables... Ello no obstante, la evaluación en sí no es meramente un conjunto de técnicas —la evaluación es un proceso— sino un proceso ininterumpido que sirve de fundamento a toda buena enseñanza y a todo buen aprendizaje.»

En la enseñanza es inevitable alguna forma de evaluación. Tan inevitable es en la docencia como lo es en todas las actividades en que sea preciso emitir un juicio, no importa cuán simple o complejo sea lo que se considere, no importa si se trata tan sólo de decir qué traje habrá que ponerse hoy o a qué profesión habrá que dedicarse en los años venideros. Desgraciadamente, la evaluación en las aulas se realiza con excesiva frecuencia como si se tratara de algo ajeno al propósito principal de la enseñanza.

Cuando se cruza una vereda poco transitada, lo normal es que decidamos el momento en que puede hacerse así con relativa seguridad sin percatarnos mucho ni poco de que hemos emitido un juicio. Por otro lado, un piloto de pruebas sí que se da clara cuenta de haber emitido un juicio cuando decide volar en un nuevo aeroplano. Su vida depende de la meticulosa revisión de toda tabulación de pruebas de laboratorio, de los informes climatológicos, de los informes médicos relativos a su propia condición y, finalmente, de su propio parecer que descansa

* Norman E. Gronlund. *Medición y evaluación de la enseñanza*. México, Pax-México, 1978. pp. 3-27.

en su experiencia y en cada fragmento de información que, siendo de flar, se haya podido reunir sobre los vuelos de prueba en general y sobre las pruebas de vuelo de este aeroplano en particular. Aquel piloto de pruebas que no diera los pasos para llegar a un juicio así, cuidadosamente sopesado, y que en cambio confiara en 'la sensación' que le causa el aspecto del aeroplano o el zumbido de los motores, aceptaría obviamente un riesgo mayor que aquel en que la mayoría de nosotros estaría dispuesto a incurrir.

No es probable que las posibles consecuencias de una evaluación así, al acaso, o por completo subjetiva, de una situación enseñanza-aprendizaje sean tan deplorables como las correspondientes al caso de un temerario piloto de pruebas pero, puesto que las evaluaciones de los maestros tienen una tremenda influencia en las vidas de sus alumnos, no deben hacerse con ligereza y menos aún sin orden ni concierto. El papel de la evaluación es tan intrínseco de la situación enseñanza-aprendizaje que incluso una consideración precipitada parece indicar las ventajas de un uso sistemático de los procedimientos planeados de evaluación.

Los maestros tienen a su disposición una gran variedad de fuentes y métodos para reunir información sobre sus pupilos. Cada fuente o método puede usarse aisladamente para un propósito en particular pero es infinitamente más común el uso mixto de unas y otros(...)

El propósito, [de la] medición y evaluación es ayudar a los maestros a estructurar mejores juicios evaluativos. Cabe advertirle al lector desde el principio, empero, que no encontrará soluciones mágicas a los problemas educativos a que se enfrenta ni en las calificaciones de las pruebas ni en los resultados de las listas de corroboración o las escalas de calificación (...) [estos instrumentos de evaluación tienen como propósito obtener] más información *objetiva* sobre la cual [el maestro fundamenta sus decisiones].



A medida que guiamos a los alumnos hacia el logro de los objetivos de la instrucción, que diagnosticamos sus dificultades para aprender, determinamos su grado de preparación para nuevas experiencias en el aprendizaje, les colocamos en grupos del salón de clases para que se dediquen a actividades especiales, les ayudamos con sus problemas para ajustarse y preparamos informes sobre el adelanto de los niños para sus padres, no podemos en modo alguno escapar a la obligación de llegar a juicios evaluativos. Preciso es tomar decisiones y de alguna manera hay que actuar. Mientras más precisos seamos al juzgar a nuestros pupilos, más eficaces seremos para dirigir su aprendizaje. Así pues, la comprensión de los procedimientos y principios de la evaluación debe auxiliarnos para que lleguemos a decisiones más inteligentes para dirigir el avance de los alumnos hacia metas educativas que valgan la pena.

(...) Así pues, el proceso de enseñanza-aprendizaje incluye una serie continua e interrelacionada

de decisiones relativas a la instrucción que se refieren a las maneras de encarecer la calidad del aprendizaje de los alumnos. Lo que principalmente sostenemos aquí, empero, es que la efectividad de la instrucción depende en gran medida de la calidad de la información de evaluación sobre la cual se basan las decisiones.

EL SIGNIFICADO DE LA EVALUACION

Como es común con términos que son parte de nuestro vocabulario general, hay confusión por lo que hace al significado del vocablo evaluación en cuanto se aplica especialmente a la educación. En algunos casos, se usa como sinónimo del término medición. En consecuencia, un maestro que administre una prueba de aprovechamiento bien pudiera afirmar que está 'midiendo' el aprovechamiento o que lo está 'evaluando', haciendo así poco caso del significado específico de los dos términos. En otros casos, 'evaluación' se usa como nombre colectivo que abarca aquellos métodos para tasar que no depende de la 'medición'. Este uso de los dos términos distingue entre las 'eva-

luaciones como descripciones cualitativas del comportamiento del alumno: (v.gr., testimonios anecdóticos del comportamiento) y las 'mediciones', que son descripciones cuantitativas (v. gr., *calificaciones* de las pruebas). Cuando se analiza el significado del término evaluación resulta fácil comprender por qué se dieron estas falsas concepciones.

Desde el punto de vista educacional, cabe definir a la evaluación como *un proceso sistemático para determinar hasta qué punto alcanzan los alumnos los objetivos de la educación*. Hay dos aspectos importantes de esta definición. Primero, nótese que evaluación implica un *proceso sistemático* lo cual omite la observación no controlada al azar de los alumnos. Segundo, la evaluación siempre presupone que los *objetivos educacionales* han quedado previamente identificados. Sin objetivos previamente determinados (metas), es manifiestamente imposible juzgar el grado de adelanto.

Esta definición indica que *evaluación* es un término mucho más amplio e inclusivo que *medición*. La evaluación incluye tanto las descripciones cualitativa y cuantitativa del comportamiento de los alumnos *como* los juicios valorativos que se refieren a la conveniencia de ese comportamiento. La medición está limitada a descripciones cuantitativas del comportamiento del alumno. No incluye descripciones cualitativas ni implica juicios relativos a la valía o valor del comportamiento medido. Los siguientes diagramas demuestran claramente la relación entre medición y evaluación:

Evaluación: Descripción cuantitativa de los alumnos (medición) + Juicios de valoración

Evaluación: Descripción cualitativa de los alumnos (no medición) + Juicios de valoración

Como se destaca en los diagramas, la evaluación puede o no sustentarse en la medición, y cuando así es, rebasa el ámbito de la simple descripción cuantitativa.

El énfasis principal en la evaluación está en el grado hasta el cual se alcanzan las metas educacionales.

¿Con qué mayor precisión y rapidez puede un educando resolver problemas de multiplicación? ¿Qué tanto más amplia es su comprensión del sistema de los números? ¿Ha logrado alguna mejoría dentro del trabajo con otros educandos en grupos pequeños sin necesidad de una supervisión constante? De ser así, ¿cuánta? ¿Es su escritura a mano más legible? De ser así, ¿en qué medida? Estas preguntas son típicas de las que tenemos que estar preparados para plantear nosotros mismos así como para contestar sobre cada uno de nuestros alumnos. Es necesario en consecuencia una amplia variedad de métodos y es obvio que un programa de evaluación completo habrá de incluir tanto técnicas de medición como de no medición, las que han de utilizarse según sea apropiado hacerlo.



Otros usos de los resultados de la evaluación

Como ya hemos visto en las secciones anteriores, el propósito principal de la evaluación es mejorar el aprendizaje y la instrucción. Todo otro uso es secundario o complementario con

respecto a este propósito principal. A estas alturas, empero, se examinarán brevemente algunos de los usos complementarios más importantes.

Informe a los padres de familia del adelanto de los alumnos. El uso sistemático de los procedimientos de evaluación en las aulas proporcionan al maestro un cuadro objetivo e inclusivo del adelanto de cada alumno. Independientemente de que este informe se presente ante los padres de familia por escrito u oralmente en el curso de las conferencias entre maestros y padres de familia, la evidente objetividad en los procedimientos de evaluación y en la medición planeada permite al maestro enfocar su atención en los logros escolares reales del alumnado en lugar de tener que recurrir a generalidades que carecen de sustancia. La índole inclusiva del proceso de la evaluación equipa también al maestro para informar sobre el desarrollo total del alumno antes bien que sobre una área restringida de dicho desarrollo. Este tipo de información objetiva global sobre el alumnado suministra la base para una cooperación al máximo de efectividad entre padres de familia y maestros.

Su uso en la orientación. Los resultados de los procedimientos de evaluación son especialmente útiles para guiar y aconsejar a los alumnos. Para ayudar a un pupilo en sus decisiones educacionales y vocacionales, guiarle en la selección de actividades dentro y fuera del plan de estudios, así como auxiliarse en la resolución de problemas personales y de ajuste social, se requiere un conocimiento objetivo de las capacidades, intereses, actitudes y otras características personales del alumno. Mientras más comprensivo sea el marco que abarca los puntos fuertes y las limitaciones del alumno en varias áreas, será mayor la probabilidad de un orientación eficaz.

Sus usos en la administración escolar. Así como los métodos de valoración planeados ayudan al

NOTA: Lo subrayados son de los elaboradores.

maestro a determinar la eficacia del contenido del curso y de los métodos de enseñanza, así, igualmente, un programa de evaluación continua comprensiva dentro de la escuela ayuda al administrador. A partir de los datos recolectados, podrá juzgar hasta qué punto se están logrando los objetivos de la escuela, cuáles son los puntos vigorosos y cuáles los débiles del plan de estudios, e, igualmente, podrá sopesar el mérito de programas especiales dentro de la escuela. La evaluación suministra también la información que sirve de apoyo a las decisiones administrativas concernientes a la colocación, agrupamiento y promoción de los alumnos. En el área de relaciones públicas, un programa de evaluación es indispensable para reunir los datos objetivos que han de usarse en la interpretación de metas y logros escolares ante la atención de la comunidad.

LOS PRINCIPIOS GENERALES DE LA EVALUACION

A medida que se estudian los procedimientos de evaluación es fácil obsesionarse tanto con los métodos de valoración del comportamiento del alumnado que la evaluación se vea como una colección de técnicas meramente para obtener información sobre los alumnos. Sin embargo, la evaluación no es una colección de técnicas. La evaluación es un proceso para determinar el punto hasta el cual alcanzan los alumnos los objetivos educacionales. Este proceso, como el proceso de la enseñanza, el de la orientación y el de la administración, es tanto más efectivo cuanto más se sustente sobre sanos principios de operación. Dichos principios o ideas guía suministran la dirección al proceso y sirven como criterios para valorar la efectividad de los procedimientos y prácticas específicos. Los siguientes principios dan un cuadro general dentro de cuyos límites puede mirarse el ininterrumpido proceso de la evaluación.

1. *Determinar y aclarar qué es lo que ha evaluarse tiene siempre prioridad en el proceso de evaluación.* No debe

seleccionarse ni elaborarse dispositivo alguno de evaluación sino hasta en tanto no se hayan definido cuidadosamente los propósitos de la evaluación. En términos de la evaluación del adelanto del alumnado, eso significa que la identificación y la definición de los objetivos educacionales, a los cuales ya se ha hecho referencia, son siempre lo primero por hacer. Como veremos posteriormente en el texto, dependen tanto de la efectividad del proceso de evaluación de una descripción cuidadosa de qué evaluar como de las cualidades técnicas de los instrumentos de evaluación utilizados.

Uno de los factores que ha retardado la evolución en la medición del comportamiento humano ha sido generalmente la tendencia a concentrarse en técnicas más bien que en el proceso. Se ha dado el caso con excesiva frecuencia de que se hayan elaborado y utilizado pruebas y otros instrumentos de evaluación que se tenga una idea clara de las características que se miden(...) Los futuros adelantos en el área de la medición y evaluación educacionales dependen enormemente de nuestra capacidad para definir en términos precisos aquellos aspectos del comportamiento de los alumnos que se consideran como significativos para el proceso educativo.

2. *Las técnicas de evaluación deben seleccionarse en términos de los propósitos que han de cumplirse.* Una vez que se ha definido con precisión el aspecto del comportamiento del alumnado por evaluarse, debe seleccionarse para su uso la técnica de evaluación que resulte ser la más apropiada para evaluar ese aspecto del comportamiento de los educandos. Con excesiva frecuencia se escogen técnicas de evaluación tomando como base la precisión con que miden, el grado de objetividad de los resultados o lo conveniente que son para usarse. Todos estos criterios son importantes pero secundarios con respecto al criterio principal: ¿Es esta técnica de evaluación el método más eficaz para determinar lo que deseamos saber sobre el alumno? Cada una de las técnicas de evaluación es apropiada para algunos propósitos e inapropiada para otros. El grado de propiedad de la técnica para el propósito que se persigue debe ser la consideración que anteceda a las demás con respecto a su selección.

(...) Una pregunta que frecuentemente provoca encendidos debates es: ¿Deben los maestros recurrir a pruebas objetivas o a pruebas de ensayos? Es obvio —a la luz de este principio— que deben usar ambas. Las pruebas objetivas son más eficaces para medir algunos objetivos educacionales mientras que esa eficacia es mayor en las pruebas de ensayos para otros objetivos. Algo semejante pasa con otras técnicas de evaluación. La pregunta no es: ¿Debe

usarse esta técnica? sino más bien: ¿En qué ocasión debe recurrirse a esta técnica?

3. *La evaluación totalmente inclusiva requiere una amplia gama de técnicas de evaluación.* No hay una técnica de evaluación que, sola, sea adecuada para valorar el adelanto de un alumno en pos de todos los resultados importantes de la inscripción. De hecho, la mayoría de las técnicas de evaluación son bastante restringidas en cuanto a su alcance. Una prueba objetiva sobre los conocimientos de los hechos suministra datos importantes en relación con el aprovechamiento de un alumno, pero esos mismos resultados poco o nada nos dicen sobre qué también comprende el material, hasta qué punto está desarrollando habilidades para pensar, de qué manera cambian sus actitudes, como actuaría en una situación real que requiera la aplicación de los conocimientos o qué influencia podrían tener esos conocimientos sobre su ajuste personal. Resultados así requieren evidencia que va más allá de la que puede obtenerse por medio de una prueba objetiva. Para evaluar un orden tan diverso de resultados de la instrucción se necesitaría todo el conjunto de pruebas por ensayo, técnicas de autoinformación y varios métodos de observación.

4. *La utilización apropiada de las técnicas de evaluación requiere una clara conciencia de sus limitaciones y de sus puntos fuertes.* Las técnicas de evaluación varían desde instrumentos de medición razonablemente bien redondeados (v. gr., pruebas de aptitud en las escuelas) hasta métodos de observación bastante burdos, pero incluso nuestros más finos instrumentos de medición en el terreno educacional están muy por debajo del grado de precisión que nos agrada si tuvieran. Todos están expuestos a uno o más tipos de error.

(...) Una sana conciencia de las limitaciones de los instrumentos de evaluación hace que sea posible utilizarlos con la máxima eficacia. Muchos de los errores que comúnmente ocurren en el proceso de evaluación pueden eliminarse merced al

cuidado que se tenga al construir y seleccionar técnicas de evaluación. Otros podrán controlarse al alcanzar gran habilidad en el uso de las técnicas. Para el resto de los errores hay margen en la interpretación de los resultados(...) Como principio guía, será útil tener en mente que mientras más burdo sea el instrumento mayores serán las limitaciones y, consiguientemente, mayor será la habilidad que se necesite al usarse.

5. *La evaluación es un medio para un fin y no un fin por sí misma.* La utilización de las técnicas de evaluación implica que habrá de satisfacerse algún propósito útil y que el maestro tiene clara conciencia del propósito. Hacer acopio a ciegas de un cúmulo de datos sobre los alumnos para luego guardar la información con la esperanza de que algún día resulte útil es, a la vez, una pérdida de tiempo y de esfuerzos. Si se recurre a pruebas uniformadas, también se pierde dinero. Desgraciadamente, en algunas escuelas, hay todavía una cierta tendencia a administrar y calificar rimeros de pruebas uniformadas con escaso aprecio del uso que tendrán los resultados. Proceder así carece de valor para el programa escolar y, de hecho, puede incluso ser dañino si llegan los alumnos, maestros o padres de familia a mal interpretar los motivos que se tengan para realizar las pruebas.

La mayoría de los malos usos de las pruebas y de otras técnicas de evaluación pueden evitarse al considerar a la evaluación como un proceso para obtener información sobre la cual fundamentar decisiones relativas a la educación. Esto implica que los tipos de decisiones por alcanzar han de identificarse antes de que se seleccionen los procedimientos de evaluación; que los procedimientos de evaluación han de seleccionarse en términos de las decisiones a que habrá de llegarse; y que no ha de usarse procedimiento de evaluación alguno a menos que contribuya a mejorar las decisiones de índole instructiva, orientadora o administrativa.»



RESUMEN

Texto: "El papel de la evaluación en la enseñanza"

Principios de la medición y la evaluación*

"LA MEDICION Y LA EVALUACION son partes integrales del aprendizaje en el salón de clases; por tanto, de la psicología educativa. Si nuestra actitud hacia la educación es en realidad seria, tenemos que precisar las maneras de medir los resultados del aprendizaje de los estudiantes como individuos y de averiguar si aquéllos concuerdan con nuestros propósitos educativos. Además, estas medidas habrán de hacer algo más que informarnos de si nuestros estudiantes están siendo educados realmente o no. Importa igualmente que suministren datos que nos hagan posible vigilar la marcha del proceso educativo y asegurar así un control de calidad sobre la empresa en cuestión. Así pues, en cualquier momento, habremos de ser capaces de conocer la efectividad de nuestros programas educativos; y si esperamos mejorar los resultados de aprendizaje introduciendo métodos de enseñanza, materiales didácticos y maneras nuevas de organizar el contenido de la materia y las secuencias del currículo, la medición y la evaluación ingresan de nuevo y necesariamente en el cuadro.

La investigación científica de la educación, como cualquier disciplina empírica y experimen-

tal, sería completamente impensable sin instrumentos de medición confiables y válidos y sin los datos que éstos suministran; por consiguiente, es claro que, si la educación va a prosperar, tanto profesores como estudiantes tendrán que aprender a recibir con agrado las pruebas regulares y sistemáticas en lugar de considerarlas como amenazas, intrusiones o distracciones de asuntos más importantes.

La evaluación es importante al principio, durante y al concluir la secuencia de la enseñanza. Deben decidirse en primer término los resultados de aprendizaje deseados para inducir, y estructurar, armónicamente, el proceso de enseñanza. En segundo término, es necesario determinar el grado del progreso hacia la meta durante el curso del aprendizaje lo mismo como retroalimentación y motivación para el estudiante que como medio de vigilar la eficacia de la enseñanza. Por último, es importante evaluar los resultados de aprendizaje finales en relación con los objetivos, tanto desde el punto de vista del aprovechamiento del estudiante como desde el punto de vista de los métodos y los materiales de enseñanza. Con este tipo de información de retroalimentación estaremos entonces en posición o de modificar el programa de enseñanza o de redefinir nuestras metas si nos convencemos de que carecen de realismo.(...)

Los propósitos de la medición y la evaluación

En general, la función de la evaluación es la de determinar el grado en que varios objetivos, de importancia educativa, están siendo alcanzados en realidad. Evaluar es hacer un juicio de valor o de mérito, para apreciar los resultados educativos en términos de si están satisfaciendo o no un conjunto específico de metas educativas. Aparte de averiguar si tales metas se están alcanzando, cualquier evaluación de los resultados de la enseñanza carece de sentido. Ningún resultado educativo es, en sí, bueno o malo. Su valor debe considerarse sólo en términos del grado en que realice los fines hacia los que tiende la educación.(...)

* David P. Ausubel. *Psicología educativa. Un punto de vista cognoscitivo*. México, Trillas, 1978. pp. 645-657.

De todo esto se desprende, pues, que la empresa educativa no puede conducirse eficientemente a menos que esté dirigida a coronar ciertas metas determinadas. Sólo después de formular con claridad lo que esperamos de nuestros esfuerzos educativos, estaremos en posición de determinar racionalmente el contenido y los métodos de enseñanza y de evaluar los resultados de ésta. (...)

Facilitar el aprendizaje del estudiante

El propósito primordial de la evaluación es el de vigilar el aprendizaje realizado por el estudiante; constituir una comprobación objetiva tanto de sus progresos como de sus realizaciones últimas de modo que si son insatisfactorios puedan implantarse las convenientes medidas correctivas. Así, pues, un programa de evaluación, realmente adecuado, no solamente

evalúa el grado en que el aprovechamiento del estudiante realiza los objetivos de la educación, sino que trata de explicar también el aprovechamiento insatisfactorio, independientemente de que éste radique en métodos o materiales de enseñanza inconvenientes, enseñanza incompetente, en moral o motivación propias del estudiante, o en disposición o aptitud insuficientes. Como producto, el aprendizaje no difiere de otras empresas humanas importantes que la sociedad toma en serio: las consideraciones sobre la eficacia y el control de calidad presuponen la evaluación sistemática y rigurosa.

Para facilitar la enseñanza

La medición y la evaluación le suministran al profesor la retroalimentación esencial acerca de la eficiencia de su labor educativa. Le indican la efec-

tividad con que se presenta y organiza el material, lo claramente que explica las ideas, lo bien que se comunica con individuos menos afortunados que él, y la particular eficacia de sus técnicas o materiales de enseñanza. La retroalimentación procedente de los exámenes identifica las áreas que requieren de más explicaciones, aclaraciones y revisiones y resulta invaluable para diagnosticar las dificultades de aprendizaje, tanto de individuos como de grupos. El examen objetivo se impone también como correctivo necesario en contra de la subjetividad y el impresionismo de los métodos de evaluación más informales, que frecuentemente están contaminados por el favoritismo y por la recompensa a la docilidad y a la pulcritud (R.S. Carter, 1952).

Para apreciar los currículos y emitir juicios acerca de éstos

Como ya se indicó, la medición y la evaluación son esenciales para vigilar el currículo: para evaluar el mérito de una secuencia y organización particulares de cursos que abarquen un contenido determinado, materiales didácticos y métodos de enseñanza. Los datos que suministran son útiles también para tomar decisiones administrativas como la colocación de grado de la materia de estudio y la sucesión óptima de los cursos. Se sobreentiende que tanto la investigación del currículo como del proceso de aprendizaje serían imposibles sin mediciones válidas y confiables de los resultados de aprendizaje.

Para ayudar en la guía, la orientación y en la individualización de la enseñanza

La medición y la evaluación sistemáticas de las aptitudes, el aprovechamiento, la motivación, la personalidad, las actitudes y los intereses son necesarios para individualizar la enseñanza y para realizar la guía y la orientación individuales, [a partir de éstas] (...) pueden tomarse decisiones inteligentes sobre la colocación de grado, el agrupamiento, el acompañamiento del estudio, la promoción, la elección de cursos, las metas académicas y vocacionales y los trabajos correctivos. Estos datos son esenciales, por último, para informarles de los progre-

sos del alumno a sus padres y para explicarles a éstos sobre qué base se toman las decisiones particulares.

Limitaciones y abusos de la evaluación y la medición

En la larga historia del movimiento de medición en la educación, han surgido muchas objeciones a las metas de este movimiento y a los efectos producidos por técnicas particulares de medir los resultados del aprendizaje. Algunas de estas objeciones sí identifican limitaciones palpables, abusos y defectos. Otras se basan en concepciones sentimentales y casi místicas del proceso educativo. Es importante explorar cuidadosamente estas objeciones y distinguir entre aquellas que se basan en limitaciones y defectos inherentes de la medición en el terreno educativo y las basadas, ya sea en abusos corregibles o en capacidades que no han cristalizado.

(...) Se argumenta que las pruebas educativas tienden a evaluar resultados de la educación, más tangibles, triviales y fáciles de medir y no los más importantes como son la comprensión genuina, la originalidad, la capacidad para resolver problemas, la de pensar independientemente, la de recuperar información, la de sintetizar conocimientos, etc. Pero esta crítica se justifica solamente en relación con las antiguas pruebas estandarizadas que median la retención repetitiva de información fáctica. Debe recordarse que las pruebas objetivas que existen en la actualidad miden tanto la comprensión de principios generales como la capacidad de interpretar y aplicar conocimientos. Además, se han empleado muchas clases de instrumentos de medición para evaluar algunos de los resultados más evasivos de la educación. Figuran entre estas pruebas la observación, los informes personales, el juicio de los compañeros, las pruebas de ensayo, los exámenes orales, las muestras de trabajo, los exámenes prácticos, los artículos de investigación, etc. Es verdad que no se han ideado todavía medidas válidas de rasgos y capacidades importantes como son el estilo cognoscitivo, la creatividad, la estrategia para solucionar problemas,



la flexibilidad y la sensibilidad al problema. Pero no hay razón para pensar que las dificultades que prevalecen actualmente para elaborar esos instrumentos de medición no serán superadas a la larga.

(...) Las puntuaciones de prueba y las calificaciones escolares a menudo se vuelven fines en sí, los cuales desplazan en cuanto a importancia y supuesta validez al conocimiento, la competencia y el aprovechamiento escolar que pretendían demostrar y representar. Cuando esto ocurre, se atrofia la pulsión cognoscitiva, los alumnos pierden interés en la materia tan pronto como son registradas sus calificaciones, y la sociedad concede mayor valor a las calificaciones o al diploma de una institución de prestigio que a los testimonios de escolaridad e idoneidad para la práctica de una profesión, intrínsecamente más válidos a largo plazo. Esta perversión de la naturaleza y la función de la medición es en cierto sentido inevitable en una sociedad compleja, en que el significado y el propósito de los símbolos tiende a perderse con el paso del tiempo(...) sin embargo, la solución a este dilema no consiste en abolir las medidas de aptitud y aprovechamiento o en dejar de evaluar a las instituciones educativas, sino en aumentar el conocimiento del público acerca de la naturaleza de la medición y en combatir el culto a las puntuaciones de prueba y a los grados en el momento mismo en que apareceza.

La tendencia a considerar que las puntuaciones de las pruebas son fines de por sí y más im-

portantes que el conocimiento al que representan es en gran parte *reflejo* de actitudes sociales indeseables sobre el valor real de la escolaridad, pero no la causa de tales actitudes ni producto inevitable de la medición y la evaluación. Así pues, el excesivo hincapié en los aspectos competitivos de las pruebas y en el empleo de las puntuaciones de éstas para crear una 'meritocracia' o una jerarquía pseudocientífica de personas nos dice mucho más acerca de la clase de sociedad que sanciona tales prácticas, que sobre los abusos potenciales de la medición.(...)

(...) Los partidarios de la enseñanza centrada en el niño y la orientación centrada en el cliente insisten en que el aprendizaje genuino, el pensamiento independiente y la creatividad son posibles solamente en una atmósfera de salón de clase 'no evaluativa'. Afirman, además que la evaluación induce tensión, ansiedad, competitividad excesiva y gran hincapié en la motivación extrínseca. En nuestra opinión, esta posición exagera mucho el asunto. Es verdad que el empleo, falto de inteligencia y autoritario, de las técnicas evaluativas puede alentar la aceptación sin crítica de ideas, reprimir la originalidad y generar niveles indeseables de ansiedad, competitividad y tensión personal; sin embargo, un grado razonable de evaluación sigue siendo absolutamente esencial no tan solo para vigilar y motivar el aprendizaje, sino también para imponer las normas, necesarias y deseables, de pensamiento crítico y original.(...)

Como ya se señaló, el hincapié moderado en la competitividad dentro de la escuela facilita el



aprovechamiento y la autorrealización, y prepara realísticamente a los estudiantes para su ingreso en el mundo del trabajo de la cultura occidental. Asimismo, las motivaciones extrínseca y aversiva, dentro de límites razonables, son necesarias para el mantenimiento de los esfuerzos académicos. Las calificaciones escolares les brindan a los estudiantes pruebas tangibles de sus éxitos respectivos en el dominio del currículo, tienen gran valor como fuentes de estatus y de autoestimación durante la infancia y la adolescencia, e indican que se están haciendo progresos hacia el logro final de las metas ocupacionales y del estatus adulto.

(...) Los profesores con frecuencia han hecho mal uso de la evaluación, empleándola para recompensar a los estudiantes por ser conformes y dóciles y para castigarlos por ser inconformes y de pensamiento independiente. En muchas escuelas se sigue empleando como arma para controlar e intimidar a los estudiantes, para aterrorizarlos e impresionarlos (y también como co- legas) y para hacer que se sientan insuficientes,

dependientes y deferentes. Son estos mismos profesores los que conciben los exámenes como luchas en que los estudiantes deben ser engañados y atrapados al caer en error.(...)

(...) Se ha proclamado, con alguna justificación, que las buenas calificaciones en las pruebas de aprovechamiento están fuera del alcance de los estudiantes de escasa capacidad. En sentido muy real, entonces, la imposición de normas absolutas de aprovechamiento final, o el empleo de calificaciones basadas en la posición relativa dentro de la clase, deprimen su autoestimación y los desaniman a desplegar sus mejores esfuerzos; sin embargo, tales efectos perjudiciales pueden mitigarse en gran parte con la evaluación concomitante en función de sus niveles de capacidad o de sus progresos, medidos a partir de niveles iniciales de ejecución. Desde luego, estas dos diferentes bases de evaluación de ninguna manera se excluyen mutuamente.

Necesitamos saber bien que progresan los estudiantes tanto en términos de sus propias potencialidades *como* en términos de normas de grupo. Además, el efecto negativo de informarles a los estudiantes que, en cuanto a capacidades y aprovechamiento, son inferiores a sus compañeros se ha exagerado indudablemente.(...)

Por último, la medición y la evaluación dejan de facilitar a veces el aprendizaje o la enseñanza porque no suministran retroalimentación significativa. Esto es cierto especialmente cuando hay tan solo exámenes finales y cuando se les informa a los estudiantes únicamente de puntuaciones compuestas, sin ningún comentario, explicación, especificación de las fuerzas y debilidades componentes, ni oportunidad de identificar ni corregir los errores.(...) Cualquier buen programa de evaluación habrá de cifrarse en pruebas periódicas y frecuentes: antes, durante y al final de la enseñanza, empleará varias clases de medida, informará de las calificaciones en términos diferenciales en lugar de compuestos, y hará hincapié en la retroalimentación y en la función diagnóstica de las pruebas.»

RESUMEN

Texto: "Principios de la medición y la evaluación"

ACTIVIDAD 7

A partir del resumen de cada texto, compare la información que este aporta con relación a los puntos que se indican en el siguiente cuadro y que se le sugirieron como guía de lectura. Anote en la columna correspondiente las coincidencias o diferencias de los autores con relación a cada punto, explíquelas claramente y haga los comentarios que considere pertinentes.

	TEXTO 1	TEXTO 2	TEXTO	COINCIDENCIAS	DIFERENCIAS	COMENTARIOS
Función						
Propósitos						
Procedimientos y medios						
Participación del Alumno						
Participación del Maestro						

MI concepción de evaluación

Tanto en la información aportada por usted, y en la del profesor entrevistado, como en los textos estudiados han aparecido explicaciones teóricas acerca de la evaluación y la manera de realizarla. Estas ideas, contrastadas con su experiencia profesional, lo habrán llevado a reflexionar sobre el particular y a confirmar algunos conceptos o a redefinir otros.



ACTIVIDAD 8

Plantee por escrito cómo concibe la evaluación dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje, considerando los aspectos conceptuales: función y propósito y los operativos: procedimientos y medios, papel del alumno y papel del maestro.

MI CONCEPCION DE EVALUACION

**COMENTARIOS RESPECTO A MI CONCEPCION DE
EVALUACION AL TERMINO DE LA UNIDAD**

**COMENTARIOS RESPECTO A MI CONCEPCION DE
EVALUACION AL TERMINO DE LA UNIDAD**

La Directora de la Escuela Industrial "Gabriela Mistral", ubicada en la Aven
Peralvillo núm. 124 de esta ciudad,

CERTIFICA que la alumna GUADALUPE LÓPEZ
en el reconocimiento final verifi
do el día 7 del mes de noviembre de 1924 fue apre
bada en las materias que corresponden al SEXTO GRADO
de Educación Primaria SUPERIOR, de conformid
con los programas vigentes.

Y para constancia se extiende el presente CERTIFICA
en la ciudad de México a los 10 del mes de febr
ro del año de mil novecientos veinticinco.

E. Medina C. Director General

Vo. Bo.

El Jefe del Departamento de
Enseñanza Técnica

Registrado bajo el núm. 32 folio núm. 16 del libro

México, D. F., 16 de febrero de 1925.

UNIDAD II EL PROCEDIMIENTO DE EVALUACION

Objetivo:

Ante cualquier situación de enseñanza-aprendizaje en los niveles preescolar y primario, explicará el procedimiento para evaluar a los alumnos teniendo en cuenta su experiencia docente, los enfoques de evaluación y los lineamientos oficiales.

Temas:

- La práctica de la evaluación.
- Enfoques que empleamos al evaluar.
- Mi procedimiento de evaluación.
- Lineamientos oficiales sobre evaluación.
- Los criterios de evaluación.

LA PRACTICA DE LA EVALUACION

Para un Profesor de Educación Básica, evaluar a sus alumnos es un hecho cotidiano y frecuente. Sin embargo, vale la pena reflexionar un poco y tratar de contestar a las siguientes preguntas: ¿Para qué evaluo los conocimientos de mis alumnos?, ¿Realmente estoy evaluando sus conocimientos?, ¿Los criterios que tengo para hacerlo, son los más convenientes?, ¿Qué opinan

mis alumnos de sus calificaciones? Probablemente algunos maestros ya se han hecho estas preguntas y de alguna manera les han dado respuesta.

Los materiales y actividades de esta unidad, son una invitación para que analice cómo se lleva a cabo la evaluación y cuáles son las bases sobre las que se realiza.



A los exámenes finales se invitaba a todos los padres de familia, al Comité Ejidal, al Comité de Educación y al Comisario Municipal; tenían obligación de asistir, el Comité de Educación y el Comisario Municipal, pues ellos tenían que firmar algunos documentos como el acta que se levantaba, las listas de calificaciones y el Informe general al terminar.

Los exámenes se hacían en la mañana al 1er. año y en la tarde al 2do. año, pues tenía yo los dos grupos, 38 niños de primero y 22 de segundo; en ocasiones se turnaban los miembros del Comité de Educación, unos iban en la mañana y otros en la tarde, pues se trabajaba siempre de las 9 a las 13 horas y de las 15 a las 18 horas, a veces hasta las 19 horas, cuando había que jugar, hacer gimnasia o ensayar bailables. Esto se hacía después de las 17 horas, pues sólo en la tarde iban a coser, dibujar, iluminar, hacer trabajos manuales y hacer ejercicios de Escritura Palmer.

Las pruebas finales eran enviadas por la Dirección de Educación Pública del Estado, a través de la Inspectora escolar. Lo que se examinaba en las pruebas de Lengua Nacional y la forma de calificar era la siguiente:

1er. AÑO

1. Lectura Oral (palabras leídas de 90 a 100)	5 puntos
2. Escritura de copia	5 puntos
3. Escritura al dictado	5 puntos
4. Ortografía	5 puntos
5. Información gramatical	5 puntos

Total 25 + 5 = 5 de calificación

La lectura se evaluaba así:

20 palabras por minuto	1 calif.	reprobado
40 palabras por minuto	2 calif.	reprobado
60 palabras por minuto	3 calif.	aprobado
80 palabras por minuto	4 calif.	aprobado
100 palabras o más	5 calif.	aprobado

La lectura también la mandaba la Dirección de Educación.

La calificación definitiva se hacía promediando las pruebas trimestrales del año con la final, ejemplo:

Un niño sacó en el 1er. trimestre cuatro, en el 2º tres, en el 3º cinco, en la prueba final cuatro, total $12 + 4 + 4 = 4$ de calificación final. Si la calificación llegaba a 13 pongamos por ejemplo, se ponía tres de calificación final, si se pasaba de la mitad, ejemplo: sacaba 15 puntos se aproximaba a cuatro.

También se examinaba Aritmética y Geometría, Ciencias Naturales, Geografía, Historia y Civismo. La conducta se calificaba de acuerdo con el comportamiento del niño durante el año y a criterio del maestro se ponía buena, mala o regular.

Las pruebas se realizaban en la siguiente forma:

El lunes Lengua Nacional; prueba de escritura una o dos horas a lo sumo y después la prueba oral delante de los padres de familia, el Comité de Educación y Autoridades del lugar (Agente Municipal).

En esta prueba, se ponía a leer a los alumnos, se pasaban al pizarrón a escribir pequeñas oraciones que tuvieran palabras con ca, co, cu, ka, ke, ki, que, qui; sílabas compuestas y palabras con ga,

go, gu, gue, gui y algunas que tuvieran palabras agudas para que los niños las acentuaran.

Se hacían preguntas sobre información gramatical, como: nombre común, propio, géneros masculino y femenino, número singular y plural y nombres aumentativos y diminutivos.

El martes se aplicaba la prueba de Aritmética y Geometría, el miércoles la de Ciencias Naturales y el jueves la de Civismo, Geografía e Historia; con lo cual, se terminaban las pruebas escritas y orales. Las pruebas orales se hacían para que los padres se dieran cuenta de lo que sabían sus hijos, pues había muchos padres que no sabían leer y entonces las pruebas escritas que al terminar los niños se dejaban en la mesa para los que quisieran verlas las vieran, y se dieran cuenta de lo que hacían sus hijos, pero los que no sabían leer pues ni las tocaban; por eso, sólo se daban cuenta si el niño sabía o no, en las pruebas orales. Algunos padres hasta pedían que se les preguntara a sus hijos o a los del vecino o compadre que no habían ido al examen final.

Para el viernes se invitaba por medio de los niños y del pizarrón que se ponía frente a la escuela, a los padres de familia para que pasaran a ver la exposición y se dieran cuenta de lo que hacían los



CASO A

¿Cómo evaluaba a mis alumnos de la escuela "Niños Héroes"?

«El lugar donde se encontraba la escuela era un barrio muy pobre de Altotonga, Veracruz, llamado La Boda. Cuando llegué no había escuela, trabajé en una pieza que me prestaron para que diera más clases a dos grupos e inicié con la colaboración de los padres de familia la construcción de la escuela, que para 1938 (tiempo a que se refiere la narración) tiene ya tres salones y cuatro grupos, pues en un salón se trabajó con tercero y cuarto grado.

Las gentes eran muy pobres y humildes, pero muy buenas y me ayudaron bastante con sus faenas de cada ocho días, turnándose unos una semana y otros otra. Así que cuando llegaron los exámenes, ellos y los niños estaban muy contentos y sólo unas dos o tres niñas, entre risas y clamores declan que tenían miedo; pero los demás no, estaban contentos y apurados, terminando sus costuras y trabajos, felices porque iban a salir a bailar, pues en la escuela del centro de Altotonga, nunca los sacaron a bailar ni a recitar; por eso estaban los chiquillos contentos y sus padres también.

* Narración oral sobre la forma de evaluar a un grupo de primer grado, en 1938, proporcionada por la Profa. Carmela Ochoa Ramírez, maestra rural del estado de Veracruz. Tlaxiaco, Edo. de México, noviembre de 1981.

niños: costuras sencillas, flores, canastas, cestas de hojas de maíz y de palma, dibujos iluminados con crayones y gises de color.

El sábado o domingo se hacía la fiesta de clausura, se formulaba un programa con anticipación, con números como los siguientes:

1. Pieza de música.
2. Lectura del informe general de labores desarrolladas durante el año.
3. Pieza de música.
4. Recitación a la Bandera.
5. Bailable regional "El Coconito" cantado por dos niños.
6. Coro al "Arbol" por todos los niños.
7. Pieza de música.
8. Recitación a la Escuela.
9. Bailable, La Sandunga por un grupo de niños.
10. Himno Nacional cantado por todos los niños y padres de familia.

El informe General que elaboraba consistía en tres aspectos: Administrativo, Material y Social.

Aspecto Administrativo consistía en informar:

1. Número de alumnos inscritos durante el año.
2. Número de alumnos dados de alta.
3. Alumnos dados de baja.
4. Alumnos en existencia.
5. Aprobados y reprobados.
6. Por ciento de aprobados y por ciento de reprobados.

Aspecto Material

Este consistía en informar de los trabajos materiales que se habían hecho en la escuela con ayuda del Comité de Educación, el Comisario Municipal o Comité Ejidal y si éstos no ayudaban, se ponía en el informe que no habían ayudado en nada, el que había ayudado se indicaba su colaboración, como ayudar a construir la escuela, comprar o componer muebles, sembrar la parcela escolar; en fin, todo lo que se había hecho y si se sembraba la parcela, se tenía que poner lo que se había gastado detalladamente y lo que se había cosechado detalladamente también.

Aspecto social

Consistía en informar las fiestas o actos cívicos que se habían verificado; las fiestas, noches mexicanas, veladas, balles; en fin, todo lo que se había hecho para levantar la escuela, como la ayuda de la Sra. Marina Castellanos, directora de la Escuela José Ma. Morelos, ubicada en el centro de la ciudad, quien me facilitaba a los alumnos grandes de su escuela para que salieran en los ballables regionales y comedias que yo les enseñaba por la tarde, para que así lucieran las veladas y noches mexicanas que organizábamos; la de los padres de familia que adornaban el salón de cine, facilitado por los señores Niembro y Ríos, dueños del cine y de la planta de luz, que no nos cobraban; así como también los materiales de algunos padres de familia que nos facilitaban para hacer las noches mexicanas.

También se informaba sobre las pláticas a los padres de familia, en las juntas que se hacían para organizar festivales, que se aprovechaban para darles pláticas sobre el alcoholismo, el socialismo y la protección a los árboles y a los pájaros.

Informe del Comité de Educación

También el Comité rendía su informe, dando cuenta detallada de gastos, entradas de las fiestas, de la parcela y de la construcción de la escuela.

Después de la fiesta de fin de cursos se entregaba la documentación a la Inspección Escolar Integrada por:

1. Informe General de la Escuela.
2. Informe del Comité de Educación.
3. Lista de calificaciones firmadas por el Comité de Educación y Agente Municipal.
4. Concentración de datos estadísticos por edades.
5. Estadística mensual.

La Inspección entregaba las boletas, que se daban a los alumnos en una fecha que se indicaba el día de la fiesta.

Más o menos según me acuerdo, ésta era la forma de evaluar a los alumnos y a las actividades que se realizaban."



SECRETARÍA
DE
EDUCACIÓN PÚBLICA



Nombre y Apellido: Margarita Valdez Lopez
Tulpetlac, Mex.

El que suscribe, Director de la Escuela

Primaria Federal "BRIGIDA G. DE JUAREZ".

(Clasificación y nombre propio)

Certifica: que según constancias que obran en

el archivo del referido plantel, la alumna MARGARITA

VALDEZ LOPEZ

ha terminada los

(Nombre y apellidos paterno y materno)

estudios correspondientes a la Enseñanza Primaria, por lo que, en cumplimiento de las prescripciones legales vigentes, extiende el presente

Certificado de Enseñanza Primaria

en Tulpetlaco del Mpio. de Ecatepec de Morelos

Edo. o Territ. de México

a los veintiocho días del mes de noviembre

de mil novecientos cuarenta y cinco.

Firma
del
Alumno

Margarita Valdez Lopez



El Director

Firma

No. de Registro: 3641

El Director Federal de Educación

Inspector de la Zona

Comisión General
Estados y Territorios
Inspección en

Sello y Firma.

Sello y Firma.

Prof. Luciano Hernández Cabrera.
Reg. Bajo el Núm. 3641.
Toluca, Méx., a 5 de enero de 1945.

El caso que acaba de estudiar describe la forma en que una maestra evaluaba en 1938; en la actualidad, usted tiene también un modo de evaluar a sus alumnos, el cual presenta, probablemente, algunas semejanzas y diferencias con la forma en que lo hacía la maestra Ochoa.

ACTIVIDAD 9

Reflexione ampliamente sobre todas las cosas que usted hace cuando evalúa a sus alumnos y describa en seguida el procedimiento que sigue.

MI procedimiento para evaluar

**MI procedimiento para evaluar
(continuación)****ACTIVIDAD 10**

Revise las dos situaciones de evaluación anteriores: la de 1938 y la de usted.
Analícelas y registre las semejanzas y diferencias que encuentre entre ambas y explique por qué las considero así.

Conteste después las preguntas que se presentan:

Semejanzas**Explicación**

Diferencias**Explicación****¿A qué atribuye esas semejanzas y diferencias?****Anote lo que le parezca significativo de los casos estudiados.**

ENFOQUES QUE EMPLEAMOS AL EVALUAR

La actividad que acabamos de realizar, nos indica que hay diferentes puntos de vista sobre la manera como se evalúan los conocimientos de los alumnos en la práctica educativa de nuestras escuelas; las formas y criterios para evaluar cambian no sólo al paso del tiempo, sino aun, dentro de una escuela, de un maestro a otro. Si hojearnos la literatura sobre el tema, nos damos cuenta que también se manifiestan diferencias en la manera de concebir la evaluación de los conocimientos, entre los autores.

La explicación que podemos dar a estas diferencias se debe a los variados enfoques o concepciones peculiares sobre la evaluación educativa. 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.

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

Los textos que aparecen a continuación, explican los enfoques que más se practican en la actualidad; algunos resultan muy controvertidos.

- Evaluación como juicio de experto.
- Evaluación como modelo ideal.
- Evaluación por normas.
- Evaluación por criterios.
- Evaluación ampliada.

Léalos, identifique y señale las ideas principales sobre cómo concibe cada enfoque la evaluación.

Juicio de experto y modelo ideal*

La evaluación como juicio de experto, considera que es el Profesor (en este caso el experto) el único capacitado para evaluar los conocimientos de sus alumnos, emitiendo juicios y valorando a sus discípulos sin apoyarse en procedimientos y técnicas que le brinden información objetiva sobre lo que evalúa. Se piensa que es el profesor el especialista hábilmente experimentado que conoce perfectamente a sus alumnos por el hecho de impartirles clase en un curso escolar. Cuando el profesor evalúa con este enfoque a un educando, lo único que debe hacer es reflexionar un poco, juzgarlo mentalmente emitiendo un juicio que será inapelable, además de válido y aceptable dentro de esta manera de evaluar.

El juicio que se emite en este modo de evaluar es inapelable, porque en ningún momento se permite al alumno disentir de la resolución dictada, ni participar en el momento de tomar la decisión, ni se le aclaran los motivos de la evaluación, y, cuando por alguna causa el maestro se ve obligado a

explicar los motivos que tuvo para aprobar o reprobar a un alumno, explica de modo muy personal lo que piensa y siente que sabe el estudiante, la idea que tiene o recuerda de los conocimientos que éste aprendió, y manifiesta que el valor y significado que él tiene sobre el caso lo ha indicado en la decisión que dio, decisión que no puede ser contravenida, ni cambiada porque la ha tomado el profesor del grupo. En ningún momento se muestran los exámenes, escalas, trabajos, tareas y demás documentos elaborados o resueltos por el alumno, como probatorios de la decisión tomada, únicamente es la conciencia íntima y personal del experto la que decide, basada en la idea que tiene de la forma de estudiar de un alumno a lo largo de un curso.

Este enfoque de evaluación tiene la virtud de tomar en cuenta el contacto y la relación personal que hay entre el alumno y su profesor: las pláticas formales e informales, las explicaciones personales, la revisión de trabajos y tareas, y las observaciones que en general realiza el profesor con sus alumnos permiten que algunos aspectos y matices del proceso enseñanza-aprendizaje, que escapan al control estricto de un instrumento objetivo de medición, sean apreciados por el profesor y tomados en cuenta al emitir sus juicios evaluativos. Lamentablemente el profesor no lleva un sistema formal del registro para recopilar la información, con lo que, los juicios valorativos se dejan a lo que recuerda el maestro del alumno en el momento de hacerlos y el alumno no sabe cómo lo evaluaron, qué se tomó en cuenta y por qué obtuvo determinada calificación.

El enfoque de la evaluación como "modelo ideal" es muy similar al anterior, solamente que aquí, el profesor, experto o perito, basa sus juicios en un modelo ideal de hombre, establecido por la sociedad a la que perte-

* Documento especialmente preparado para este volumen.

nece. Evidentemente, ésta "no es la mejor base para evaluar porque la conducta estudiantil ideal puede resultar difícil de establecer y cada maestro puede tener sus propias normas ideales".*

La base de comparación para evaluar con esta concepción está en comparar qué tanto se acerca el alumno al modelo ideal que el profesor tiene del estudiante aplicado, científico, artista o deportista. El problema está en que ni el profesor, ni ninguna otra persona, especifican a los alumnos los conocimientos que deben tener de acuerdo al modelo; por ejemplo, si reunimos a diez profesores de una escuela y les pedimos que indiquen los conocimientos que idealmente deben tener los mejores estudiantes de 6o. año en el área de Ciencias Naturales, cada uno de ellos nos dará una cantidad y calidad diferente de conocimientos, de acuerdo a su propio nivel de exigencias, teniéndose grandes dificultades para lograr siquiera un breve conseso.

El ideal es la meta suprema que se pretende alcanzar, la idea de perfección en grado absoluto y completo. Debido a su máximo grado de perfección, el modelo ideal es muy ambiguo, vago, intangible y no identificable claramente; en ningún caso es objetivo y explícito e incluso no tiene sentido fuera del tiempo y medio restringido en que se da, lo que ocasiona que cada estudiante tenga una conciencia diferente de él y lo trate de lograr de manera distinta. Está tan alejado de la realidad el modelo ideal, que ningún alumno lo puede alcanzar, porque está fuera de su capacidad y posibilidades.

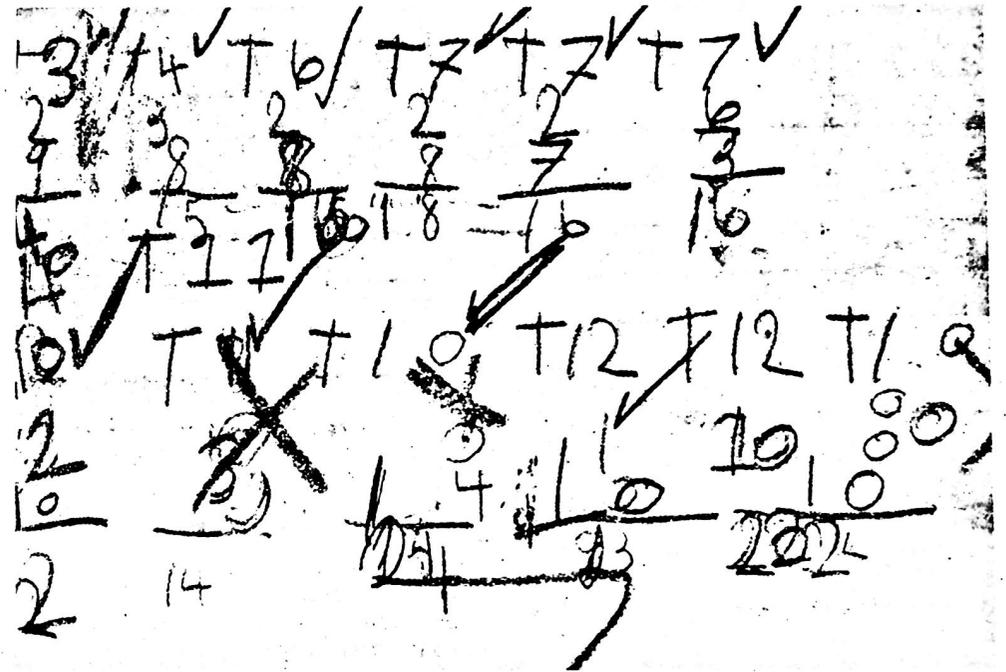
Aunque se polemiza que en evaluación se

* Clifton Chadwick. "Evaluación educativa", en: *Evaluación educativa*. Cuaderno de lectura No. 1, del Programa de Especialización de la Universidad Pedagógica Nacional, México, s/f. p. 9.

utilice el modelo ideal como referencia para evaluar a los alumnos, si es lícito que el modelo ideal sirva para orientar globalmente el quehacer educativo y para justificar en alguna medida la actividad del niño y del maestro, sin ser una meta concreta a realizar. Las metas educativas, de donde se derivarán después los objetivos, deben ser tangibles, alcanzables, susceptibles de ser conocidas, identificadas y probadas, con plena conciencia del maestro y del alumno.

En la evaluación de conocimientos de acuerdo con el modelo ideal, el maestro que ha observado al estudiante a lo largo del curso, a través de sus ejercicios, tareas y convivencia con él, se forma una idea de los conocimientos que considera aprendió y en el momento que le solicitan su evaluación compara la idea que tiene del alumno con la cantidad y calidad de conocimiento que él cree debe saber (modelo ideal) y, de acuerdo a lo cercano o lejano que esté el educando del ideal del profesor, se tomará la decisión y se evaluará.

Estos dos enfoques de evaluación como no se han sistematizado, algunas veces se aplican mezclados o simultáneamente: cuando el experto está de acuerdo con el modelo ideal y emite sus juicios basándose tanto en el modelo ideal, como en su capacidad de experto y en sus juicios sobre el alumno.



resultados. Evaluar llega a ser sinónimo de construir instrumentos de evaluación. El evaluador se limita así a evaluar aquellas variables que puede medir. Las variables para las que no posee instrumentos de medición son caracterizados como 'intangibles', siendo fácil afirmar en último término, que no poseen importancia. (Phi Delta Kappa, 1971, 11).

De este modo, los límites que se le imponen a la evaluación por falta de desarrollo instrumental, llegan a ser considerados límites naturales o reales.

Esta tendencia de atribuir las virtudes de lo 'natural' a los resultados de una medición es particularmente seria. El instrumento de medición educacional aparecerá como una herramienta y, en su calidad estaría libre de juicios de valor y sería cultural y sociológicamente antiséptico. Ante él reaccionamos como frente a un termómetro, cuestionamos el precio o su apariencia, pero no cuestionamos sus resultados. El termómetro nos dirá cuál es la temperatura de ricos y pobres, negros y blancos. Sin embargo, las pruebas, los tests, los instrumentos de 'medición' educacional no pueden decir lo mismo: parece haber medidas distintas para pobres y para ricos para negros y para blancos.

Aparentemente los textos de evaluación fallan al mencionar estas debilidades. Una cosa similar acontece con las recomendaciones estadísticas en relación a la construcción y análisis de instrumentos de evaluación.

Husek (1969, 6-10) al respecto menciona: 'hemos llegado a ser muy sofisticados en la discusión de la validez y la confiabilidad, pero los cambios en la forma de juzgar un test no han sido igualados por los procedimientos sugeridos para desarrollarlos. A la mayoría de los estudiantes se les dice que construyan un test si existiera un único propósito para el test, un propósito que puede ser definido adecuadamente como el de proveer la máxima discriminación entre los puntajes de los alumnos. Esto es, instruir a nuestros alumnos para que construyan tests que pasen variances máximas y les damos fórmulas para análisis de ítem que pro-

ducen tests homogéneos en contenido y en niveles de dificultad'.

Es decir, todavía se trata de obtener resultados 'normales' resultados que se ajusten a la curva normal que vendría a ser una expresión 'natural' de un rendimiento educacional.

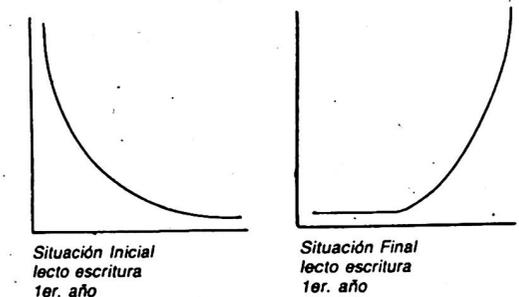
Sin embargo, desde diversos puntos de vista se llama la atención a propósitos de esta dependencia de la curva normal. Benjamín Bloom (1971, 49), por ejemplo, sostiene que la 'curva normal de calificaciones' ha sido usada desde hace tanto tiempo que los educadores han llegado a creer en ella. Las mediciones de rendimiento son diseñadas para que sean capaces de detectar las diferencias más triviales entre los alumnos y de este modo quedar en condiciones de asignar las calificaciones en forma 'normal'. Esperamos que más o menos el 10% reciba 'A' y estamos bastante y preparados para aplazar una proporción similar de estudiantes... Lo más alarmante es que convencemos a los alumnos que el trabajo que puede hacer, será fatalmente 'C' o 'D'... Finalmente, enseñamos como si solamente una minoría entre nuestros alumnos fuera capaz de aprender.

La curva normal no es sagrada. Describe el producto fortuito. La educación, en cambio, es una actividad intencionada en la que perseguimos que los estudiantes aprendan lo que enseñamos, en consecuencia la curva representativa del rendimiento debería ser muy diferente de la curva normal si es que nuestra enseñanza ha sido efectiva. 'En efecto, podremos decir que nuestros esfuerzos educativos no han sido exitosos en la medida en que el rendimiento de los alumnos se distribuya normalmente.'

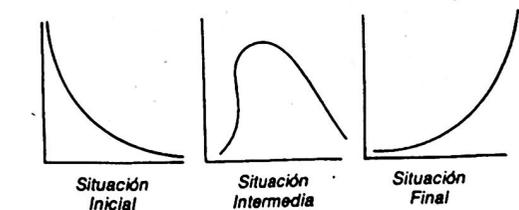
Finaliza Bloom indicando que no está en disputa la existencia de diferencias individuales, 'lo que es disputable es que estas variaciones deban tener un reloj en el aprendizaje estudiantil y deban reflejarse en nuestros estándares de aprendizaje y criterios de rendimiento. El hecho que las diferencias individuales juzguen ese rol y se vean reflejadas en los estándares y los criterios se debe a nuestras prácticas actuales más que a las necesidades del caso'.

Elaborando sobre estas mismas ideas, De Landsheere (1972, 181-182) sostiene que la dificultad 'media' está determinada por la media aritmética de las aptitudes del grupo considerado y no por una media de la dificultad objetiva de las nociones a enseñar y que se tiende a considerar esta repartición de las aptitudes como un pronóstico de los resultados escolares. Menciona sin embargo una excepción frecuente entre los educadores y los usuarios de la educación: la enseñanza de las primeras letras.

Los resultados esperados de la enseñanza de la lecto-escritura los describe De Landsheere en las siguientes gráficas:



Demuestra asimismo que la curva normal aparece sólo en términos de una descripción esquemática de la evaluación del aprendizaje de la lecto-escritura.



Afirma que en el caso de la lectura no se concluye que los padres o los docentes acepten una evaluación diferente. Sin embargo, a partir de este nivel de escolaridad pareciera que la exigencia no fuera la misma (Landsheere, 1972, 182).

La evaluación considerada como medición* [Evaluación por Normas]

"Los desarrollos logrados por la teoría psicométrica durante las primeras décadas de este siglo y, paralelamente, el descubrimiento que las calificaciones escolares no eran confiables y carecían a menudo de objetividad, le dieron fuerza al movimiento de medición educacional.

Los instrumentos desarrollados por los expertos en medición proveyeron las bases conceptuales para la evaluación. Esta sería, indudablemente, otra cosa si no existieran los instrumentos de medición educacional y psicológica.

Pero tal vez el aporte más importante consista en que los instrumentos de medición proporcionan puntajes y otros índices susceptibles de ser manipulados matemática y estadísticamente, lo que hace posible manejar masas de datos y permite comparar resultados y establecer normas.

Con este enfoque instrumentalista la evaluación se convirtió en la técnica de elaboración de instrumentos y de interpretación de sus

* Sergio U. Nilo. "Temas de evaluación", en: *Evaluación Educativa*. Cuaderno de lectura No. 1 del Programa de Especialización de la Universidad Pedagógica Nacional, México, s/f. pp. 33-37.

Hay una abundancia de testimonios actuales que revelan los esfuerzos para desprenderse de la tiranía de la curva, que es otra manera de decir liberarse de prácticas de medición viciadas.

Pero, es necesario profundizar un poco más para descubrir el origen de estas prácticas tan extendidas.

Fácilmente es posible advertir la correspondencia entre la curva normal y ciertas concepciones 'darwinistas' de la sociedad. Si como modelo de convivencia social se acepta la libre competencia y su implicación de la supervivencia de los más aptos, se podría también aceptar que la curva normal reflejaría una distribución 'natural' de la población.

El riesgo mayor es la connotación de 'natural' que adquieren las distribuciones normales de los agrupamientos humanos. De esta primera aceptación es fácil pasar, a condición de que no reflexionemos mucho sobre ello, a la afirmación que la existencia de clases en la sociedad es 'natural' y, en consecuencia, inevitable o, lo que es mucho peor, justo, bueno y necesario. De allí es posible también concluir que aquellos que están en la parte baja de la curva normal, es decir, los que ocupan los estratos bajos de la sociedad, se encuentran allí por sus propios méritos o deméritos relativos y que bastarían ciertos esfuerzos de su parte para mejorar su situación. Su ubicación no se debe a una resultante de los esfuerzos de otros, es solamente natural: se es más o menos apto en la lucha por la vida del mismo modo que las especies sobreviven en función de su aptitud para adaptarse al medio, según lo demostró Darwin. La efervescencia creada por sus descubrimientos llevó a trasladarlos a todo orden de cosas, a 'descubrir' el orden 'natural' de los elementos, a forjar utopías políticas en función de estas ideas, a aceptar criterios de superioridad o inferioridad de razas. Galton, el gran impulsador de estos enfoques, pariente cercano de Darwin, poseía un ideario que los educadores deberíamos conocer mejor, pues nos hemos quedado con sus aportes instrumentales sin considerar que sus motivaciones obedecían a trasfondos ideológicos bien definidos.

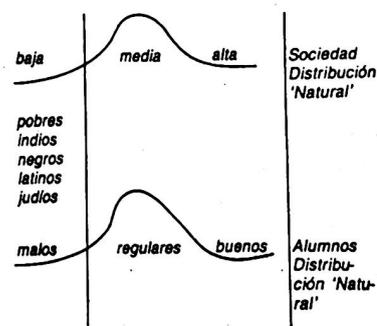
Galton y luego Pearson, trataron esencialmente de justificar sobre una base científica la posición moral de las clases superiores que empezaba a verse conmocionada por la agitación igualitaria, probando que eran genéticamente superiores a las clases bajas. (Bernal, 1967, 208).

Este 'orden natural' llevado al aula produce ciertas consideraciones increíblemente mantenidas por los docentes: hay alumnos buenos, regulares y malos. Los malos alumnos lo son justamente por su propia culpa: no estudian, no se esfuerzan, no trabajan, posiblemente no tienen 'aptitudes' o les falta interés o simplemente no les gusta estudiar o no aprecian lo que la educación significa. Si hicieran un esfuerzo no hay duda que mejorarían su ubicación relativa. Pero ésta es 'natural', es 'justa'.

No es una extraordinaria coincidencia, no es una maravillosa y tranquilizadora comprobación el hecho que los malos alumnos provengan de los estratos bajos de la sociedad, participando así de sus 'vicios' de clase, no se esfuerzan, no trabajan, no tienen ambición, no quieren progresar.

O, no es también cierto que esos malos alumnos provienen de esos grupos retrasados: Indígenas, tropicales, negros, latinoamericanos, etc.

Pero esta situación es sólo natural:



En consecuencia es también sólo 'natural' que consideremos buen instrumento de evaluación a aquél que produzca el resultado 'natural' esperado. Pero este resultado es aceptable sólo si los supuestos básicos —esa naturalidad— son aceptados. Difícilmente es posible imaginar que los educadores los hayan aceptado conscientemente. Han sido víctimas de una estafa histórica que tranquiliza sus conciencias y ayuda a perpetuar desigualdades e injusticias que hacen de la escuela actual un blanco de justificadas críticas.

Finalmente, por lo menos en la experiencia latinoamericana, la evaluación centrada en los instrumentos de medición, ha provocado particularmente al nivel de aula, enormes frustraciones: el tiempo demandado por la elaboración y el análisis de pruebas y la infraestructura administrativa de las escuelas, aun han imposibi-

litado al docente común en la producción de sus propios instrumentos. Un efecto lateral de esta situación ha sido la consideración casi esotérica en la que se tiene a los evaluadores, agravando de este modo las desviaciones mencionadas en los párrafos anteriores."

2. Seleccionar experiencias de aprendizaje que ayudarán al logro de esos objetivos.
3. Organizar esas experiencias de aprendizaje de modo que provean continuidad y secuencia para el estudiante y para ayudarlo a integrar lo que de otro modo pudiera aparecer como una experiencia aislada.
4. Determinar la medida en que los objetivos han sido alcanzados. (Phi Delta Kappa, 1971, 12). La primera ventaja que se desprende de esta conceptualización es la incorporación de la evaluación al proceso institucional no como un agregado, sino como proceso consustanciado al de enseñanza-aprendizaje.

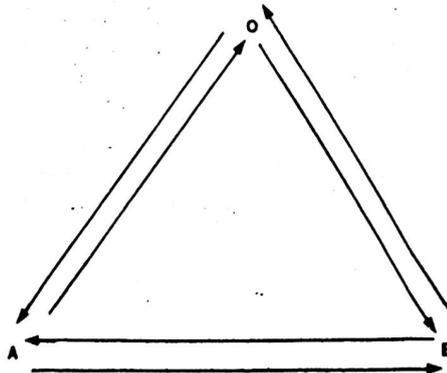
La evaluación como comprobación de la congruencia entre resultados y objetivos*
[Evaluación por Criterios]

"Tal vez sea esta la concepción evaluativa más en boga. Se debe al educador norteamericano Ralph Tyler, quien comenzó a desarrollar sus conceptos al estudiar en la década del 30 las relaciones entre la educación media y la universitaria, aunque fueron presentados en publicaciones bastante posteriores: 'el proceso de evaluación es esencialmente el proceso de determinar en qué medida los objetivos educacionales son realmente conseguidos por el programa de curriculum e instrucción. Sin embargo, ya que los objetivos educacionales son esencialmente cambios en seres humanos, es decir, los objetivos apuntan a la producción de ciertos cambios deseables en los esquemas conductuales del estudiante, entonces la evaluación es el proceso para determinar el grado en que se están verificando estos cambios en la conducta'. (Tyler, 1950, 69).

Edward Furst, un discípulo de Tyler define la evaluación como... 'una de las cuatro tareas básicas en el desarrollo de un curriculum o un plan de instrucción'. Las cuatro tareas son:

1. Determinar los objetivos que el curso o programa debe intentar lograr.

* Sergio U. Nilo. *Op. cit.* pp. 37-40.



En el esquema es posible observar que la evaluación se ejecuta sobre las actividades para determinar el logro de los objetivos. Estos a su

vez pueden incidir en una formulación de objetivos, así como los resultados de una evaluación, etc.

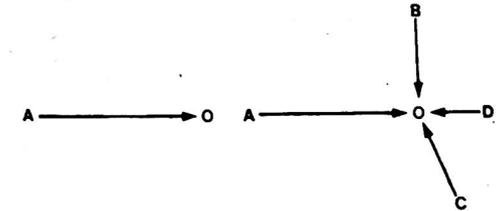
Sin embargo, los efectos prácticos de esta notable concepción de la evaluación no han guardado relación con las expectativas creadas por su formulación teórica. Ocurrió que la función esencial del evaluador vino a ser la determinación de objetivos de conducta. Tyler enfatizó elocuentemente la necesidad de hacer pasar los objetivos a través de 'filtros' de filosofía y psicología, pero queda por ver cuál filosofía y cuál psicología.

Luego, la necesidad de expresar los objetivos en términos de conductas observables de los estudiantes contiene, por una parte, elementos de compromiso filosófico que todos los educadores no tienen por qué compartir y, por otra una tendencia al absurdo en el planeamiento de actividades generales de un establecimiento escolar, como intentar expresar en términos de rendimiento escolar el efecto de la contratación de un nuevo empleado administrativo, por ejemplo (Guba, 1969).

Pero, sin duda la mayor desventaja derivada de esta concepción del fenómeno evaluativo reside en que el énfasis en la conducta del alumno como criterio único, lleva a la evaluación a convertirse en una técnica terminal, postfacto (o *post mortem*, como dicen los satíricos).

Así, a pesar que la definición apunta tan claramente a los procesos, la puesta en práctica de esa definición se limita a una comprobación de productos.

Existe aún un punto de las formulaciones de Tyler que no ha sido aún convenientemente discutido y que parece ser el origen del actual estancamiento del desarrollo de su teoría. Ciertamente que la congruencia entre producto educacional y objetivos tiene la fuerza de lo lógico; sin embargo, es también un hecho que a este producto concurren no sólo los elementos didácticos sino —y según el Informe Coleman (1966, 325) serían los de mayor peso— las complejas interacciones sociales y culturales intra y extra aula. El modelo de Tyler sería lineal y la realidad multilínea.



Es obvio que sería absurdo concluir que la escuela es inútil o la planificación escolar innecesaria o la determinación de objetivos un acto de soberbia presunción. Sería más cuerdo pensar que el contexto didáctico de todas formas es el responsable más directo del logro de ciertos objetivos. Y si bien se pudiera llegar a demostrar por medio de análisis de regresión múltiple que el objetivo se logró fundamentalmente por el efecto de variables diferentes a las del contexto

didáctico puro, aún se podría argumentar que ese objetivo existe porque lo establecieron los responsables del contexto didáctico.

Pero la situación de enseñanza-aprendizaje logra en alguna medida no sólo los objetivos que se propone, sino como es natural a toda situación de interacción humana, tiene otros logros que no siempre corresponden a una intención consciente o expresa. Muchas veces estos logros resultan significativos en el plano personal y en consecuencia deberían ser evaluados, es decir, apreciados en términos del proceso que los produjo, con el doble efecto de juzgar más adecuadamente ese proceso y de reforzar la experiencia satisfactoria.

Los obvios problemas que se derivan de la ubicación de la evaluación como una actividad final, han llevado a adaptar las profundas concepciones de Scriven (1967) a la evaluación de aula distinguiendo dos tipos de evaluación: evaluación formativa y evaluación sumativa.

Por evaluación sumativa se entiende aquella que es practicada al final de un curso, un periodo o un proyecto educacional.

Por evaluación formativa se entiende, en contraste, la provisión de feedback y correcciones en cada etapa del proceso educacional (Bloom, 1969, 47-48).

En la situación de aula, el propósito primario de la evaluación sumativa es calificar a los estu-



diantes de acuerdo a su rendimiento en relación con las metas del curso. Las evaluaciones sumativas son en un sentido muy realista 'finales'. Los exámenes sumativos cubren una cantidad relativamente grande de material de instrucción, ocurren espaciadamente.

La evaluación formativa busca básicamente identificar debilidades de aprendizaje antes de la completación de la instrucción durante un segmento de curso que bien puede ser una unidad, un capítulo o una lección. El propósito es lograr un dominio del aprendizaje proporcionando informaciones que pueden dirigir la situación de enseñanza-aprendizaje subsiguiente, sea ésta una continuación o una corrección diferenciada. De este modo, la evaluación formativa constituye real y efectivamente una parte integral del proceso de enseñanza-aprendizaje. (Airasian, 1971, 78-79).

Para llevar a cabo una evaluación formativa adecuada, los evaluadores deben ser profundos conocedores de las prácticas reales del aula, ya que si los procedimientos de evaluación formativa han de proveer información relevante y específica, deben ser derivados de las actividades de instrucción que preceden a la evaluación.

Asimismo, la evaluación formativa debe culpar cubrir aquellos objetivos que en una unidad, ca-

pítulo o lección, constituyen un prerrequisito para el dominio de otros objetivos en la unidad, capítulo o lección.

Si la evaluación formativa intenta identificar debilidades en el aprendizaje antes de calificar a los estudiantes, entonces será necesario recolectar evidencia acerca de la capacidad demostrada por el alumno en el dominio de cada objetivo prerrequisito.

La evaluación formativa es parte del proceso de Instrucción, por lo tanto no debe llevar calificaciones, ya que los alumnos no deben ser penalizados por los errores que pudieran cometer.

Las calificaciones bajas reiteradas pronto convencen a los alumnos que son ellos los que fallan y, si además se promedian, los alumnos pueden llegar a un punto en que de nada les valdrán sus esfuerzos.

En una evaluación sumativa, si dos alumnos responden correctamente a un mismo número de ítems, recibirán usualmente el mismo puntaje. Importa poco que uno de ellos sólo haya respondido ítems que requerían un simple recuerdo y el otro ítems de naturaleza más compleja.

En cambio, en la evaluación formativa es fundamental identificar el 'pattern' de respuesta a fin de facilitar la identificación de aquellos objetivos débiles y posibilitar la aplicación de programas de corrección inmediata.

Pero estas aplicaciones tan significativas de los conceptos de evaluación formativa y sumativa que tan adecuadamente responden a las deficiencias de los enfoques tylerianos, no fueron la intención original del ya mencionado Scriven. Este pretendió hacer aportes significativos a los problemas planteados por la evaluación de currículo.

El énfasis tyleriano en las conductas observables de los estudiantes, agregado a la idea de evaluación como actividad final, provocó en los evaluadores de curriculum la convicción que evaluar las metas de la instrucción era lo

debido frente a los esfuerzos para evaluar los medios para lograr estas metas. Esta actitud impidió trabajos para establecer metas intermedias que de algún modo estuvieron subordinadas jerárquicamente. Esta ausencia de metas u objetivos intermedios complica enormemente la evaluación de proyectos curriculares por los lapsos en que los estudiantes no pueden ser adecuadamente evaluados (en términos tylerianos), en que supuestamente se mueven hacia el logro de los objetivos.

Gene Glass (s/fecha, 9) sostiene al respecto que 'hay poderosas razones para no depender exclusivamente en mediciones de la conducta del alumno en relación con objetivos expresados en términos de conducta, cuando se trata de evaluar currículo. Deben hacerse observaciones y juicios sobre la materiales curriculares, los docentes, los planes organizacionales, etc. En muchos casos, estas fuentes de evidencia deben tener precedencia sobre las conductas de los estudiantes'.

En cambio, el enfoque de evaluación formativa y sumativa es más abarcador y no depende exclusivamente de las conductas de los estudiantes cuando de evaluación curricular se trata.

Las técnicas derivadas de la evaluación formativa permiten establecer sólidos controles a medida que la experiencia curricular progresa.

La evaluación sumativa permite las comparaciones con otras experiencias curriculares competitivas, Scriven sostiene que un juicio 'sumativo' es el resultado de la agregación de metas ponderadas. El programa que reciba el mayor puntaje local será presumiblemente, el preferido.

Es relativamente simple construir escalas que combinen metas ponderadas si pensamos la experiencia acumulada en el campo de las decisiones donde es común encontrar cuadros decisionales que guardan una estrecha relación con las ideas patrocinadas por Scriven.»

Esto supone un nuevo estilo de evaluación que se aparta de la concepción positivista de la ciencia, para basarse en la comprensión de los fenómenos contemplados a partir de la realidad social integral.

En consecuencia, la evaluación de dichos planes requiere la colaboración de profesores, autoridades, estudiantes y especialistas de distintas disciplinas.

Este nuevo enfoque, denominado 'Evaluación Ampliada' por J. Cardinet, (1975); 'Evaluación Holista', por Wulf (1975)*, es ante todo de carácter práctico, pues tiene como meta procurar información útil y significativa a las diversas personas responsables del sistema escolar, evitando simplificar la complejidad de las variables que intervienen en una situación dada.

Una de las características de este nuevo enfoque es su flexibilidad y apertura, en oposición a la evaluación tal y como la concibe la práctica educativa actual, que busca medir los conocimientos y las aptitudes de las personas en sus aspectos más particulares, a partir de criterios preestablecidos.

La evaluación ampliada considera que ya que los aspectos que deben tomarse en cuenta en cualquier innovación pedagógica son de distinta naturaleza, se necesita recurrir a la metodología de varias ciencias para obtener información que permita tomar mejores decisiones. Los resultados estadísticos, datos de tipo económico, punto de vista jurídicos, documentos históricos, son algunos de los elementos que pueden considerarse en la evaluación ampliada.

La evaluación ampliada*

*"El propósito de la evaluación
no es probar sino mejorar..."*

William Gephant

Introducción

«Los responsables de los nuevos planes de estudios de diversas instituciones educativas del país solicitan que éstos sean objeto de una evaluación científica que les proporcione información en qué fundar sus decisiones y les oriente en sus acciones futuras. Las informaciones que piden cubren un área más vasta que la que habitualmente se ha considerado: aspectos sociológicos, económicos, políticos, fisiológicos, etc.

* Bertha Heredia Ancona. "La evaluación ampliada", en: *Revista de la Educación Superior*. Vol. IX, Núm. 2 (34) Abril-Junio, México, 1980, pp. 115-125.

** "The purpose of evaluation is not to prove, but to improve".

* Jean Cardinet. *L'élargissement de l'évaluation Neuchâtel*. Institut romand de recherches et documentation pédagogiques. 1975.

Si se admite la multidimensionalidad de los efectos de la enseñanza, no es congruente aceptar que son exclusivamente los objetivos establecidos los que habrán de señalarlos qué se va a enseñar y cómo habrá de examinarse, ni que los alumnos siguen siendo el único elemento del sistema escolar que se tome en cuenta.

Los resultados de las pruebas de aprovechamiento no se descartan, pero se consideran como uno más de los elementos que es preciso esforzarse por comprender y explicar dentro de una situación global.

Cronbach* fue uno de los primeros en criticar la evaluación pedagógica basada exclusivamente en la 'medida de aprovechamiento', y en demandar una ampliación de sus funciones.

Es necesario, señala Cronbach, conocer con anticipación la ejecución de los alumnos en cada una de las dimensiones psicológicas y pedagógicas implicadas en lo que se va a enseñar, examinar la capacidad de generalización de los conocimientos una vez adquiridos, interesarse por los cambios de actitud que resulten de lo que se enseña, e incluso, procurar controlar los aspectos no explícitos del curriculum, para asegurarse que lo que se aprende no actúa en detrimento de otros conocimientos y aptitudes.

Modelo conductista vs. Modelo holista

La evaluación que se desprende del primer modelo que denominaremos 'calificativa' basada en la medida de aprovechamiento, y que es la que se practica habitualmente, se preocupa principalmente por los resultados (se sobreentiende que éstos deben ser mensurables). Otras de sus características son:

- La causalidad es una relación que puede ser observada 'desde afuera'.
- Los objetivos son 'la columna vertebral' en esta evaluación, y su función principal

* Jean Cardinet. *Op. cit.*

es determinar el grado en que los estudiantes los han dominado.

- Todo aparece fijado y definido de antemano.
- En aras de una evaluación objetiva se despoja a la realidad de toda ambigüedad.

La reacción que suscitan los cursos programados que siguen este modelo teórico, 'descomponer cada problema en tantos elementos simples como sea posible (técnica lineal), es reveladora. A pesar de que existe suficiente evidencia empírica sobre sus efectos positivos en el aprendizaje del alumno, ellos los aprecian muy poco y casi no los emplean, probablemente porque las respuestas a lo que se pregunta en este tipo de textos aparecen fijas de una vez por todas; incontrvertibles; lo que tiene un efecto negativo sobre la motivación del que estudia.

La educación y la sociedad moderna se han vuelto tan complejas que la evaluación que sigue este modelo aparece como insuficiente e inadecuada puesto que no permite estudiar el fenómeno en toda su amplitud. Una breve revisión histórica, nos muestra que ya en 1920, investigadores del campo de la biología principalmente, señalaban que '*el todo tiene algo que no se encuentra en el conjunto de sus partes*', con lo que rescataban la afirmación aristotélica de que 'el todo es algo más que la suma de sus partes'. Por 1930, L. Von Bertalanffi, R.A. Fisher y otros biólogos señalaron que la 'ciencia de las partes habrá de ser completada por la ciencia de las totalidades'*.

El modelo conceptual holista, en contraste con el enfoque positivista, analítico, unidireccionalmente causal, del modelo conductista, parece que pueden dar mejor información de la compleja realidad humana, puesto que ésta constituye en verdad un problema de 'sistemas', o sea problemas de interrelaciones entre gran número de variables.

* Jose Huerta. *El proceso de formación de conceptos*. México, ANUIES, 1977.

La evaluación ampliada, acorde con esta perspectiva, toma en cuenta a las partes, pero no en forma aislada, sino a partir de la situación global, vista en toda su complejidad.

En la evaluación ampliada, la causalidad es más comprensiva, busca las relaciones entre la totalidad de los elementos que intervienen en una situación. Es decir, *no le interesa exclusivamente un resultado, sino la situación íntegra y particular de que se trate.*

Se interesa en los procesos, más que en los productos; en las experiencias que han llevado a determinados resultados más que en estos mismos, de manera que los estudios comparativos entre diferentes experiencias pedagógicas hacen hincapié en las variables que conforman las experiencias y no tan sólo en los productos que reditúan.

La clase de evaluación holística, que hace énfasis en los procesos, sólo es posible desde una perspectiva que contempla los problemas desde su particular expresión y tiene en cuenta la totalidad de las variables que intervienen. Es



decir por una parte, cada situación se toma como lo que es, como una situación irrepetible, única por poseer características que la singularizan. Y por otra parte se considera a la mayoría de las variables que, en el transcurso de un proceso, contribuyen a que se obtenga determinado producto.

Este enfoque se manifiesta en los trabajos realizados por distinguidos investigadores de la psicología, quienes, partiendo de concepciones muy diferentes, han llegado a la misma conclusión: 'la manera en que se aprende es más importante que lo que se aprende'. El modo de adquirir conocimientos condiciona los métodos de aprendizaje posteriores.

Dentro de esta línea, para determinar por ejemplo, la bondad de un método de enseñanza, se requiere conocer en detalle los procesos de pensamiento que provoca el alumno.

Un método es valioso si contribuye a desarrollar en el estudiante actividades heurísticas (de búsqueda y de investigación).

Los valores 'implícitos' de un método de enseñanza o de cualquier otra innovación educativa, también son motivo de la evaluación ampliada.

En el caso de los textos programados que veíamos antes, parte de la evaluación consistiría en preguntarse e investigar si los procesos mentales que se efectúan durante el estudio de dichos cursos pueden contribuir a la formación de hábitos de pasividad, carencia de crítica, relacionados con una condición no democrática de la sociedad.

Estos aspectos cualitativos pueden significar mucho más para aceptar o rechazar una innovación educativa que el que ésta pueda tener muy buenos resultados en cuanto a cierto aprendizaje alcanzado.

Sin embargo, en la realidad social integral, en que tienen lugar las innovaciones pedagógicas, las situaciones no son ni controlables ni repetibles, como supone este enfoque, puesto que en cada situación concurren diferentes clases de variables (incluso en distintas proporciones) alterándose, por lo tanto, las relaciones que se dan entre ellas.

Por eso es que la evaluación ampliada se aparta de la concepción de 'clases de situaciones equivalentes', ya que cada caso se considera único.

Sin embargo, supone que en la medida en que se pueda explicar cómo es que se ha llegado a una situación, es posible efectuar algunas generalizaciones futuras; es decir, en la medida en que concurren determinadas variables que supongan las mismas relaciones que en la situación conocida, se puede prever cuál será el resultado.

Criterios de validez en la evaluación ampliada

Los criterios de validez, tal y como los concibe Wulf (1975), son los siguientes:

a) *Transparencia*. Se refiere a la posibilidad que deben tener todos los participantes de reproducir

el proceso de evaluación sobre la base de una explicación de las funciones, de las intenciones, de los papeles y de los métodos de evaluación.*

Ejemplo: Supongamos que se trata de evaluar la calidad de una clase. En esta tarea participen uno o varios 'jueces', con base en criterios explícitos, establecidos conjuntamente. Independientemente a esta tarea, se efectúa una filmación de la clase, para ser proyectada posteriormente a los mismos o a diferentes personas, con el propósito de que realicen una nueva evaluación a partir de los mismos criterios.

Los resultados de ambas evaluaciones se comparan y se procede a determinar el coeficiente de correlación de la validez de transparencia.

b) *Coherencia*. Se refiere al acuerdo entre los procedimientos utilizados y las intenciones anunciadas (validez construida).

c) *Aceptabilidad*. Es el reconocimiento, el 'acuerdo' de los participantes acerca del carácter indiscutible de los resultados presentados (validez por consenso).

d) *Preeminencia*. Es la importancia de los resultados de la evaluación para la toma de decisión prevista (validez de contenido).

Es conveniente señalar que la evaluación ampliada no es propiamente un nuevo método, sino un conjunto de estrategias que se caracterizan por una ampliación del esquema experimental original.

Las técnicas y los instrumentos de la evaluación

Nos complace constatar que la evaluación en pedagogía sigue un camino análogo al de otras ciencias: abordar en toda su complejidad, las

* Jean Cardinet. Op. cit.

variables que intervienen en una situación dada.

Quisiéramos señalar desde luego que este nuevo enfoque presenta numerosos problemas y aspectos aún no desarrollados, si bien esto puede significar una gran ventaja, en la medida en que dé lugar a un orden diferente de conocimiento, más rico que el del positivismo, que es a la vez tan riguroso y poco realista dada la complejidad de los sistemas que nos ocupan.

Sin embargo, considerar lo que se ha acentuado hasta aquí no tiene sentido si no contamos

con las técnicas apropiadas y los instrumentos que nos permiten estudiar las numerosas variables que se pretenden considerar.

Con el propósito de hacer evidente la amplitud de los recursos existentes para el evaluador, vamos a señalar algunos de los instrumentos y de las técnicas disponibles. Aunque no hay duda que prácticamente todas las ciencias que se ocupan del hombre de alguna manera, pueden aportar una contribución importante para la evaluación de experiencias en pedagogía.

CUADRO RESUMEN

BASE TEORICA	INSTRUMENTOS	SUJETOS DE ESTUDIO
SICOLOGIA	CUESTIONARIO PARA LA EVALUACION DE LA ACTIVIDAD DOCENTE CEDULAS DE OBSERVACION PRUEBAS DE APROVECHAMIENTO	<ul style="list-style-type: none"> • ALUMNOS • MAESTROS • MATERIALES
SOCIOLOGIA	ESCALA DE ACTIVIDADES SOCIOGRAMAS	<ul style="list-style-type: none"> • ALUMNOS • PADRES DE FAMILIA • MAESTROS • AUTORIDADES
ANTROPOLOGIA	ENTREVISTAS PANELES ESTUDIOS DE CAMPO ANALISIS DE CONTENIDO DE PERIODICOS, REVISTAS, NOTICIEROS, ETC.	<ul style="list-style-type: none"> • UNIDADES SOCIALES Y CULTURALES (FAMILIA, ESCUELAS, INSTITUCIONES, PARTIDOS, ETC.)
ECONOMIA	INFORMES ACERCA DE OFERTA Y DEMANDA DE TRABAJO	<ul style="list-style-type: none"> • SOCIEDAD • INSTITUCIONES • EMPRESAS
HISTORIA	OBSERVACION DE LOS ACONTECIMIENTOS ANALISIS DE DOCUMENTOS	<ul style="list-style-type: none"> • HECHOS HISTORICOS

Cómo operacionalizar la evaluación ampliada

La concepción de la evaluación ampliada no puede identificarse con una metodología rigurosa que pueda aplicarse en todos los casos y situaciones. Por el contrario, debe ser contemplada como una estrategia general que se caracteriza por 'la ampliación del esquema experimental original', como una nueva manera de abordar el problema de la evaluación en general.

Etapas de la evaluación ampliada

—La Definición del problema

Presentamos una lista de preguntas que pueden servir de guía para una exploración más sistemática acerca del problema que se va a investigar.

1. ¿Cuál es el problema principal que hace necesario un estudio evaluativo?
2. ¿Cuáles son los problemas secundarios que apoyan la posición de que es necesario un estudio evaluativo?
3. ¿Qué decisiones se espera que deberán tomarse?
4. ¿Qué clase de informaciones serían útiles para fundamentar las decisiones?
5. ¿Cuáles son las personas, instituciones, público en general, interesado en la evaluación?
6. ¿Qué tipo de motivaciones tienen los que solicitan la evaluación?
7. ¿Participan en las discusiones, influyen en las decisiones?
8. ¿Qué clase de informaciones solicitan?
9. ¿A qué fuentes de información tiene acceso el evaluador?
10. ¿Qué difusión podrá dar a los informes que prepare?

—La observación de la situación

La evaluación ampliada significa una interacción social directa y participante.

El papel evaluador consiste en ejercitar la capacidad de razonamiento y análisis crítico de

todos los que participan en la experiencia. Para ello debe entrar en relación con los hechos, observándolos directamente. Debe familiarizarse con la realidad cotidiana de la escuela o centro donde va a desempeñar sus funciones, visitando las distintas secciones, departamentos, facultades, etc., implicados en el caso, observando lo que pasa, escuchando a maestros y alumnos, procurando, en fin, comprender lo que ocurre 'desde adentro'.

En esta primera etapa procurará recoger una vasta gama de informaciones sobre el comportamiento de los profesores y de los alumnos, estableciendo contactos múltiples en todos los medios involucrados. Observará si el comportamiento de los profesores es coherente con los propósitos enunciados en el nuevo plan de estudios o en relación a la innovación educativa de que se trate; si se han tomado las medidas administrativas necesarias, los costos del material, etc.

Con la información reunida procurará desprender algunas hipótesis sobre la base de las semejanzas y diferencias observadas y las regularidades encontradas.

—La recolección de datos

Mediante el empleo de encuestas, entrevistas, cuestionarios, cédulas de observación, escalas de actividades, estudio de documentos, en fin, de todos aquellos instrumentos que puedan ser útiles, pero encuadrados en esta nueva metodología y marco teórico, se procederá a confirmar o disconfirmar las hipótesis planteadas, procurando evitar dar un tratamiento privilegiado a algún instrumento en particular.

La presentación de los resultados.*

El marco de referencia

Es importante presentar, al inicio del informe,

* L. D'Hainaut. *Conseils pour la conception, la mise en oeuvre et le compte rendu d'une Recherche Pédagogique*, Mons. 1971. Belgique.

los objetivos que se persiguen con la investigación, de manera que el lector pueda confrontar el desarrollo del trabajo con los objetivos propuestos.

- La selección de los objetivos debe justificarse señalando los criterios que la fundamentan.
- Enseguida conviene explicar el problema que se intenta evaluar, describir el contexto en que se sitúa el problema, y las causas por las que se decidió abordar precisamente un aspecto y no otros.

Conviene situar la investigación en el marco de una teoría, o bien en relación a un campo determinado del conocimiento. Una investigación no puede ser un ejercicio de estilo. Debe contribuir modesta pero significativamente en la solución de un problema teórico o de un problema práctico de utilidad general.

Es prudente limitar las ambiciones: investigaciones sencillas y limitadas rinden resultados útiles y susceptibles de ser mejor explotados que proyectos complicados que tienen el riesgo de caer en la confusión.

- Es preciso que se tomen en cuenta las distintas investigaciones efectuadas en relación al problema que se estudia.

El planteamiento de la investigación.

- El plan experimental, los métodos de análisis y las técnicas utilizadas deben ser apropiados a los objetivos.
- La 'muestra' de la población debe ser tan representativa como sea posible.
- Los instrumentos empleados deben ser válidos, precisos, confiables y podrán hacer notar las diferencias individuales, si las hubiera. Los datos que resulten de su empleo deben ser reproducibles (validez de transparencia), aunque se señale

que depende en parte de los aspectos particulares de la situación en la que se obtuvieron.

- Los términos técnicos empleados deben definirse.
- La descripción de la investigación debe ser precisa y completa: esto no significa que deban relatarse detalles insignificantes sino que deben mencionarse todos los hechos y las circunstancias que pudieron haber influido en los resultados.
- Debe explicarse la técnica de muestreo empleada.
- Las variables dependientes e independientes deben precisarse.
- Los instrumentos empleados deberán anexarse al informe.

Las conclusiones

La interpretación y las conclusiones deben ser prudentes y limitadas a la población que se trató. Enseguida se pasará a examinar en qué medida se pueden extender conclusiones a otros grupos o situaciones.

No se debe machacar sobre los límites y las insuficiencias de un estudio de este tipo. Esto no significa que se deben disimular; lo importante es mostrar que el evaluador fue consciente de ellas y que las toma muy en cuenta para la interpretación y las conclusiones.

Es útil comparar los resultados con otros que hayan sido publicados por investigadores que se ocupan del área de evaluación y áreas vecinas, procurando señalar las posibles causas de las diferencias y similitudes en los resultados.

Para concluir el informe es oportuno indicar cómo y en qué sentido los resultados del estudio podrían ser aprovechados para una acción posterior.»

La siguiente actividad tiene como propósito identificar cómo explica cada enfoque algunos tópicos sobre la evaluación.

ACTIVIDAD 11

Considere los textos y las ideas por usted señalados y conteste la serie de preguntas que se encuentran en el siguiente cuadro de concentración. Tome en cuenta que las ideas no se encuentran explícitas en el texto.

Preguntas	Juicio del experto	Modelo Ideal	Evaluación por normas	Evaluación por criterios	Evaluación ampliada
1. ¿Cómo se determinan los contenidos a evaluar?					
2. ¿Qué papel juegan los instrumentos de medición?					
3. ¿Cómo se establecen los niveles de aprovechamiento?					
4. Se puede evaluar tanto el proceso como el producto del aprendizaje. ¿Qué evalúa cada enfoque?					
5. ¿Qué caracteriza a cada enfoque de evaluación?					

ACTIVIDAD 12

Tomando como base el análisis que ha realizado sobre los enfoques, desarrolle la siguiente actividad.

— ¿Para qué es útil identificar el contenido a evaluar?

— En algunos de los enfoques estudiados, se menciona y recomienda la participación de los alumnos en su evaluación; explique la forma como usted interpreta esa participación.

— Explique por qué algunos enfoques contemplan a la evaluación como parte integral del proceso enseñanza-aprendizaje.

— ¿Qué le aportó a usted el estudio de los enfoques de evaluación?



En la primera actividad de esta unidad, usted describió la manera de evaluar a sus alumnos; posteriormente estudió algunos enfoques de evaluación. La presente actividad pretende que observe cómo algunos enfoques se manifiestan en la evaluación que usted practica.

ACTIVIDAD 13

Conteste a las preguntas que en seguida se presentan. Explique sus respuestas.

— ¿En cuál o cuáles enfoques de evaluación se apoya más el procedimiento de evaluación descrito por usted?

— Explique las razones que fundamentan su respuesta.

— ¿Qué elementos considerados por los enfoques le resultan interesantes para incorporarlos a su procedimiento de evaluación?

— Explique las razones que fundamentan su respuesta.



MI PROCEDIMIENTO DE EVALUACION

En la Actividad 9, usted describió el procedimiento que sigue para evaluar a sus alumnos, procedimiento que indica el modo en que lleva a cabo ordenadamente sus acciones.

Si hace un cuidadoso análisis de su descripción, encontrará que existen pasos o etapas que sucesivamente se van encadenando hasta terminar el procedimiento, de tal forma que no se puede realizar correctamente un tercer paso, si previamente no se han hecho los dos anteriores.

ACTIVIDAD 14

Estudie la descripción de su procedimiento para evaluar e identifique los pasos que lo integran. Regístrelos a continuación.

Pasos de mi procedimiento de evaluación.

ACTIVIDAD 15

Explique en qué consiste cada uno de los pasos registrados y cuál es su propósito.

Pasos de mi procedimiento de evaluación

En qué consiste	Propósito

Pasos de mi procedimiento de evaluación
(continuación)

En qué consiste	Propósito

Revise los pasos que registró en la actividad 14 y observe si al analizarlos encontró que alguno, por sus características y propósitos, puede desglosarse en varios más, o bien unirse a otro.

Anote a continuación los nuevos pasos identificados y explique cómo surgieron.

ACTIVIDAD 16

Atendiendo al análisis realizado en la actividad 15 y teniendo en cuenta los pasos resultantes, organice y registre en el orden que considere conveniente, los pasos de su procedimiento. (Observe las diferencias que existan entre su procedimiento original, actividad 14 y este último).

Procedimiento de evaluación

LINEAMIENTOS OFICIALES SOBRE EVALUACION

Oficialmente se han acordado una serie de lineamientos sobre la forma de llevar a cabo la evaluación en las escuelas de nivel básico, los lineamientos vigentes se encuentran en un anexo del presente volumen.

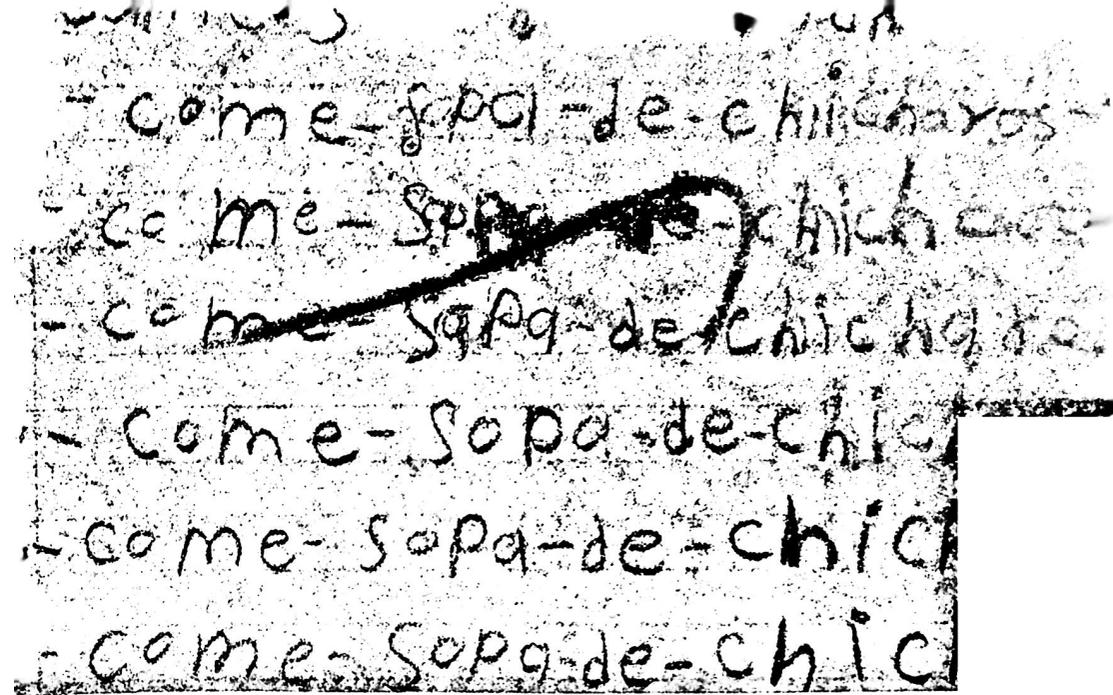
Es oportuno ver cómo los lineamientos del acuerdo oficial vigente apoyan su procedimiento para evaluar.

**ACTIVIDAD 17**

Lea el acuerdo oficial, en el anexo de este volumen, y conteste las siguientes preguntas.

1. ¿Cómo concibe el acuerdo oficial a la evaluación?

— Explique en qué medidas su procedimiento responde a los lineamientos del acuerdo oficial.



LOS CRITERIOS DE EVALUACION

Si se le presenta una boleta expedida recientemente que tenga "cincos", ¿cómo interpretaría esa información?

¿Cómo interpretaría esos cinco en una boleta expedida en 1938? Si es necesario recurra al caso A que analizó al principio de la unidad.

La diferencia en la interpretación de los cincos se debe a que la escala de calificaciones establecida actualmente va del 5 al 10 y la de 1938 va del 1 al 5. Así como existe diferencia en las escalas, los criterios para evaluar también son diferentes.

a) Es necesario conocer los criterios de evaluación establecidos para fundamentar las decisiones que se tomen e interpretar en un momento dado la calificación o juicio que se emita. No deben confundirse con los contenidos a evaluar o las escalas que habrán de usarse: esta es una pauta que delimita la acción evaluativa.

Los criterios de evaluación no se pueden generalizar a todos los casos, niveles, luga-

res y áreas de conocimiento; cada grupo escolar tiene características propias que deben estudiarse detenidamente para, de acuerdo a ellas, establecer los criterios a seguir.

b) Los criterios surgen de diversas fuentes, documentos y lineamientos oficiales, programas de estudio, experiencia profesional del maestro, conocimientos e investigaciones sobre evaluación, y, principalmente, de: qué se evalúa y para qué.

c) Los criterios para evaluar establecidos por el maestro, en algunas ocasiones están implícitos en el calificativo o juicio que expresa el niño, debido a su edad. En otras deben ser conocidos y analizados por los alumnos, dependiendo de su edad y desarrollo, o incluso pueden ser establecidos entre ambas partes.

d) Cuando los criterios están explícitos, evaluación es objetiva y cualquier persona puede interpretar los juicios que se emiten y, por lo tanto, el sujeto al que va dirigida evaluación puede tomar decisiones.

Al plantear en la actividad 8, correspondiente a la Unidad I, su concepción de evaluación, usted describió el enfoque que tiene de la misma; en la actividad 16 de esta unidad definió un procedimiento que refleja su práctica. Es importante observar la relación que existe entre lo que expresa en su concepción y aquello que propone como acción.

ACTIVIDAD 18

- Identifique en su concepción de evaluación, las ideas básicas anótelas a continuación.

- Revise si el procedimiento de evaluación que plantea en la Actividad 16 responde a las ideas básicas que usted identificó. Anote sus comentarios.

- Si hubiera alguna falta de relación ¿a qué podría deberse?

— ¿Mantendría usted dicha concepción o cómo la plantearía ahora?

— ¿Qué ajustes haría a su procedimiento?

Los enfoques de evaluación presentados en esta unidad, así como las referencias o procedimientos que se manejan, al referirse a la evaluación del aprendizaje, hacen un mayor énfasis en lo que es el aprendizaje de información o conocimientos, pero los planteamientos que hacen son válidos para todo lo que se aprende.

Se debe tener presente que los individuos son un todo, que no se puede aprender algo independiente de esa totalidad, y solamente hay aprendizajes predominantes.



UNIDAD III
**LA EVALUACION DEL
COMPORTAMIENTO DE LOS
ALUMNOS**

Objetivo:
Ante cualquier situación de enseñanza-aprendizaje en los niveles preescolar y primario, explicará el procedimiento para evaluar los hábitos y actitudes de los alumnos.

Temas:

- La evaluación de hábitos y actitudes.
- Algunas técnicas para evaluar el comportamiento.
- La autoevaluación.

Por el énfasis e importancia que se ha dado al aprendizaje de conocimientos, cuando evaluamos los que aprenden los alumnos, contamos con amplia información documental y con aquella extraída de nuestra experiencia.

La evaluación del comportamiento de los alumnos en el grupo, es decir, sus hábitos y actitudes, a pesar de que le ocupa al maestro una buena parte de su tiempo, es una acción que algunos realizan en forma asistemática, porque la hacen basándose en observaciones libres y poco formales, en opiniones y a veces en prejuicios. Cuando se hace en esta forma, el maestro puede llegar a tomar decisiones que en lugar de apoyar el aprendizaje del niño entorpecerían su vida escolar y desarrollo personal.

Esta unidad propone una serie de actividades que ayuden a sistematizar la evaluación de hábitos y actitudes y a reflexionar sobre la importancia de fundamentar las decisiones que el maestro tome, considerando que los hábitos y las actitudes no son un marco para el aprendizaje de los conocimientos sino aprendizaje en sí mismos.

LA EVALUACION DE HABITOS Y ACTITUDES

A continuación le presentamos un diálogo que se dio en una clase de primer año, léalo detenidamente.

Caso B

La maestra da una instrucción a sus alumnos:

- M.** En su cuaderno de matemáticas van a formar una decena con el confeti que les acaba de repartir Margarita.

Los alumnos empiezan a contar diez rueditas de confeti y las van pegando en su cuaderno.

- M.** ¿Qué haces, Roberto?
R. Un coche como el de mi papá
M. Bueno, pero tu papá no tiene coche.
R. Pero se parece al que se va a comprar.
M. Esta bien, pero yo dije que formaran decenas.
R. Mmmmh, ya se me olvidó que es eso.
M. A ver, trata de recordar qué hicimos ayer con las piedritas.
R. ¡Ah!, sí, ya me acordé.

La maestra continúa observando el trabajo de los demás alumnos.

- A.** Maestra, Roberto está tirando y aventando el confeti.
M. Qué Pasa, Roberto, por qué no haces lo que dije?
R. Es que en las fiestas avientan el confeti.
M. Sí, ya lo sé, pero ahora estamos haciendo un trabajo, no estamos en una fiesta.

Roberto se sienta y sigue formando solamente figuras, pero no hace lo que la maestra dijo.

- M.** Parece que algunos de ustedes no entendieron, por lo tanto pongan atención, voy a explicar de nuevo qué es una decena...

Es indudable, que en este caso, como en todas las actividades escolares, los niños tienen una gran variedad de conductas, que llevan al maestro a tomar decisiones, una vez que las ha evaluado.

Para reflexionar sobre la situación de la evaluación de hábitos y actitudes acerquémonos a lo que dicen al respecto algunos autores. Leamos a Eson.*

«Payne (1968) hace notar que un objetivo de educación tiene dos componentes: un elemento de *contenido* y un elemento de *comportamiento*. Es relativamente fácil especificar el aspecto del contenido del plan de estudio y diseñar los procedimientos apropiados de evaluación. Es mucho más difícil resolver el elemento de comportamiento. Porque creemos que el desarrollo de las aptitudes cognitivas se refleja en la valoración verbal y porque las pruebas verbales están bastante más a la mano, el aspecto cognoscitivo del plan de estudios ha recibido mucha mayor atención que otros objetivos legítimos. Por consiguiente, hay objetivos de la educación tales como el desarrollo de aptitudes y valores o de cualidades personales, tales como la autodirección y la cooperación de grupo, que reciben poca atención en la evaluación, aun cuando aparecen con frecuencia en las declaraciones de los objetivos del curso. Un famoso maestro de escuela inglés afirmó hace unas tres centurias 'yo puedo decirle a usted cuál es el estado de la gramática del estudiante pero no puedo decirle nada sobre su estado de gracia'. Hemos estado preocupados continuamente por la verbalización; pero ahora empezamos a sentirnos incómodos por el des-

cuido del desarrollo de la personalidad del estudiante. Las escuelas se preocuparán cada vez más del desarrollo de las apreciaciones, las sensibilidades y otras características que pudieran llamarse de *desarrollo emocional*. Los maestros intentarán desarrollar en los niños un sentido de valor personal y preocupación por otras personas mediante el conocimiento de la naturaleza del grupo y sus efectos sobre los individuos. Sin embargo, la evaluación del éxito en estos campos permanecerá en cierta medida subjetivo y clínico. McKim (1957) ha sintetizado la posición comparativa de nuestros conocimientos de la evaluación en la forma siguiente:

1. Sabemos más sobre las normas para distintos aspectos del desarrollo de lo que sabemos acerca de las interrelaciones entre estos aspectos del desarrollo en el organismo que va creciendo.
2. Tenemos más técnicas para estudiar al alumno a la luz de normas y promedios que técnicas para estudiarlo a la luz de sus metas y los conceptos de sí mismo.
3. Sabemos más sobre cómo desarrollar las aptitudes como la lectura y la escritura y sobre cómo enseñar los hechos, de lo que sabemos sobre cómo desarrollar conceptos o actitudes.
4. Sabemos más sobre cómo estudiar los resultados del trabajo de un niño que sobre cómo estudiar el proceso mediante el cual trabaja —los pasos que da para resolver un problema aritmético, el modo como razona para formular conclusiones.

* ESON, M.E. *Bases psicológicas de la educación*. México Interamericana, 1972, p. 213.

5. Tenemos más técnicas para evaluar el desarrollo de las aptitudes y el conocimiento que técnicas para evaluar el crecimiento en campos tales como las actitudes y los sentimientos.»

teractúan unos con otros. Nuestro sistema educativo está orientado a la producción de personas que puedan hacer frente a las palabras, conceptos y símbolos matemáticos o científicos tan necesario para el éxito en nuestra so-



Este saber menos sobre el componente afectivo, al que se refiere Eson, en muchas ocasiones repercute en las actitudes de los alumnos hacia los conocimientos, al respecto Bloom, Hastings y Madaus* nos dicen:

«Los motivos de este énfasis sobre lo cognoscitivo con respecto a lo afectivo son varios e in-

ciencia tecnológica. Estas habilidades pueden alcanzarse por medio de la comunicación de conocimientos específicos y generalizados y por el estímulo de hábitos de pensamiento deductivos e inductivos.

Tales resultados se prestan a bien elaborados métodos de índole verbal y conceptual que se manifiestan en conferencias, conversaciones, demostraciones, debates y palabras impresas, tan ampliamente utilizados en nuestras escuelas. En contraste con esto, no aparecen tan bien definidas las técnicas que podría utilizar un docente para ayudar a un alumno a cambiar su actitud hacia un grupo minoritario, desarro-

* BLOOM, Benjamín et al. "Técnicas de evaluación para objetivos afectivos" en: *Evaluación del aprendizaje*, vol. 1, Buenos Aires, Troquel, 1975, pp. 337-338.

llar una sensibilidad estética, o aprender a disfrutar del estudio de la matemática. Y por cierto no son idénticas a las técnicas pedagógicas utilizadas en el desarrollo del conocimiento.

Con esto no se quiere decir que la obtención de resultados cognoscitivos no vaya acompañada por cambios en la afectividad. Por el contrario, estos resultados separados pueden relacionarse muy estrechamente. Como señala B.O. Smith (1966, p. 53), '...enseñar un concepto, principio o teoría no sólo es enseñar para su comprensión, sino también para una actitud: la aceptación o rechazo del concepto, principio o teoría como útil, confiable, etc.'. Es indudable que ciertas técnicas pedagógicas establecidas para la producción de resultados cognoscitivos aceptables pueden destruir todo sentimiento positivo que tenga el estudiante hacia la asignatura. Baste decir que es posible que un alumno comprenda una asignatura y se encuentre bastante adelantado, pero a pesar de ello, sienta una aversión profunda o alguna otra inclinación negativa hacia ello.»

Teniendo en cuenta las reflexiones a las que le haya llevado la lectura de los textos anteriores, regrese a su redacción *Mi procedimiento para evaluar* (actividad 9), revise lo que anotó acerca de la evaluación del comportamiento de sus alumnos y realice la siguiente actividad.

ACTIVIDAD 20

En las hojas que se le presentan, describa cómo realizó la evaluación de los hábitos y actitudes de sus alumnos en un año escolar, no generalice a partir de lo que ha hecho en todos los años que ha atendido grupos, elija solamente uno.

Cómo evalué, en un año escolar, los hábitos y actitudes de mis alumnos.

Grado al que pertenecía el grupo _____ Zona en la que se encontraba ubicada la escuela _____
(urbana o rural)

Cómo evalué, en un año escolar, los hábitos y actitudes de mis alumnos.
(Continuación)

ACTIVIDAD 21

Escriba en esta hoja para qué fue útil, en su trabajo docente de ese año, la evaluación de hábitos y actitudes que describió en la Actividad 20.

Le presentamos los planteamientos que algunos autores hacen respecto a la disciplina, la personalidad, la conducta y la observación, que están íntimamente ligados a la evaluación del comportamiento de los alumnos. Léalos, destaque lo que considere significativo para la evaluación de los hábitos y actitudes, y reflexiones sobre este aspecto inmerso en su práctica cotidiana como maestro.

Respecto a la disciplina, David P. Ausubel* dice:

«Con el término disciplina se alude a la imposición de normas y controles *externos* a la conducta individual. El liberalismo, por otra parte, se refiere a la ausencia de tales normas y controles. Ser liberal es 'dejar en paz', adoptar una política de 'dejar hacer'. El autoritarismo es un tipo de control excesivo, arbitrario y autocrático, diametralmente opuesto al liberalismo. Entre los extremos del liberalismo y el autoritarismo hay muchas variedades y grados de control. Uno de éstos, que se describirá de manera pormenorizada más adelante, es la disciplina democrática. Cuando los controles externos son internalizados hablamos de autodisciplina; sin embargo, es claro que la fuente original de los controles, así como gran parte de sus reforzamientos ulteriores, es extrínseca al individuo.

La disciplina es un fenómeno cultural universal que desempeña generalmente cuatro funciones importantes en la formación del joven. En primer término, es necesaria para la socialización: para aprender las normas de conducta que son aprobadas y toleradas en cierta cultura.

En segundo lugar, es necesaria para la maduración de la personalidad normal: para adquirir esos rasgos de la personalidad adulta como la confiabilidad, la confianza en sí mismo, el auto-

control, la persistencia y la capacidad para tolerar la frustración. Estos aspectos de la maduración no se manifiestan espontáneamente, sino únicamente en respuesta a las demandas y expectativas sociales y sostenidas. En tercer lugar, es necesaria para la internalización de normas y obligaciones morales o, en otras palabras, para el desarrollo de la conciencia. Las normas no pueden ser obviamente internalizadas a menos que existan en forma externa; y aun después de internalizadas efectivamente, la experiencia cultural universal sugiere que se requiere todavía de sanciones externas para asegurar la estabilidad del orden social. Por último, la disciplina es necesaria para la seguridad emocional de los niños. Sin la guía que proporcionan los controles externos claros, tienden a sentirse perplejos y aprensivos. Se exige demasiado de la limitada capacidad de los niños para autocontrolarse.

Desde el punto de vista del aprendizaje escolar, como ya se señaló, la disciplina es necesaria también para la regulación sistematizada de las actividades del salón de clase.

La disciplina democrática

Los partidarios de la disciplina de salón de clase democrática creen que es necesario un grado mínimo de control externo para la socialización, para la maduración de la personalidad, el desarrollo de la conciencia, el aprendizaje de salón de clase y la seguridad emocional del niño. La disciplina y la obediencia se consideran sólo medios para alcanzar estos fines, pero no como fines en sí. No se lucha por ellas de manera deliberada sino que se espera que se manifiesten naturalmente, a raíz de que profesores y alumnos sostengan vínculos amistosos y realistas. Los límites explícitos no se imponen rutinariamente ni tampoco como maneras de demostrar 'quién es el jefe', sino sólo cuando surge la necesidad; es decir, cuando, *no son*



entendidos o aceptados implícitamente por los alumnos.

La disciplina democrática es todo lo posible racional, justificada y bilateral. Suministra explicaciones, permite discutirlos e invita a que los niños participen en la disposición y cumplimiento de las normas siempre que estén calificados para hacerlo. Por encima de todo, significa respeto a la dignidad del individuo, apela ante todo el autocontrol y evita el hincapié exagerado en las diferencias de estatus, en las barreras erigidas en contra de la comunicación libre; por consiguiente, repudia todas las formas de castigo rigurosas, abusivas y vengativas, así como el empleo del sarcasmo, el ridículo y la intimidación.

Los mencionados atributos de la disciplina de salón de clase democrática son apropiados obviamente en culturas como la nuestra, en que las relaciones sociales tienden a ser igualitarias. Este tipo de disciplinas se vuelve también más factible a medida que los niños crecen, se

hacen más responsables, más capaces de controlarse a sí mismos y por el grupo, y más capaces de entender y formular reglas de conducta basadas en conceptos de equidad y obligación recíproca; pero, contrariamente a lo que los liberales extremistas nos quisieran hacer creer, disciplina escolar democrática no significa libertad de todas las restricciones externas, normas y dirección; ni tampoco libertad de la disciplina en ninguna circunstancia presupone la erradicación de todas las distinciones entre los papeles del profesor y los alumnos, ni requiere de que aquéllos abduquen la responsabilidad de tomar las decisiones finales en el salón de clase.»

En relación con las actitudes Harris Bunker* hace algunos señalamientos en la cita que le ofrecemos:

* Harris Bunker. *Principios fundamentales de evaluación para educadores*. México, Universidad de Puerto Rico, 1966. p. 96.

* David P. Ausubel. *Psicología educativa. Un punto de vista cognoscitivo*. México, Trillas, 1978. pp. 524-528.

«Las clasificaciones de la personalidad carecen de validez objetiva si no pueden señalarse hechos que las justifiquen. Es preciso definir los rasgos o las actitudes de modo que cualquier observador competente pueda observar los hechos que comprueben nuestros juicios. Preferimos determinar primero qué conducta observan las personas, antes de clasificarlas.

Las técnicas empleadas para evaluar el aspecto afectivo de la personalidad presuponen una cuidadosa definición de los rasgos a evaluarse, en términos de conducta; esto es, en términos de lo que dice o hace el sujeto en determinadas situaciones. En el caso de las actitudes, es necesario identificar el objeto de la actitud. Así, por ejemplo, la actitud 'democrática' no podría definirse adecuadamente sin antes determinar qué es 'democracia' o 'procedimiento democrático', etc. Las actitudes se describen como sentimientos de amor, gusto, agrado, aceptación,

rechazo, indiferencia, etc., con relación a *algo* que es preciso identificar; son tan generales o específicas como pueden serlo los objetos hacia los que dirigen.»

Acerca de la observación y su registro Gertrude Driscoll* plantea:

«La observación es el medio principal a utilizar en el estudio de la conducta infantil.

Después de una primera observación el material puede ser analizado de diversas formas. El análisis cobra valor sólo en la medida en que la observación en la que esté basada sea exacta o imparcial. El maestro tiene en sus manos la

* Gertrude Driscoll. *Cómo estudiar la conducta de los niños*. Buenos Aires, Paidós, 1964. pp. 41-43.



oportunidad para hacer contribuciones de largo alcance al estudio científico de la conducta infantil, puesto que tiene contacto diario con muchos individuos que conviven en el grupo, y todos los días enfrentan una variedad de situaciones. Si se ingenia para observar con exactitud la situación humana que se desarrolla ante él, puede decirse que ninguna otra persona está como él en posición de contribuir más a la comprensión de la conducta del niño.

Las observaciones hechas con precisión pueden ser usadas una y otra vez, pues cada información agrega nuevos datos acerca de la conducta del niño. Es esencial que una observación describa con exactitud la respuesta del niño y la situación en la cual tal respuesta tuvo lugar. La tendencia general es describir la respuesta del niño refiriéndose a ella en forma vaga o general; por ejemplo 'Eleonor trabajó bien todo el día'. 'Trabajó bien' puede ser claramente entendido por el maestro que hizo la descripción, pero si

se le consulta pasado cierto tiempo, puede que sea imposible precisar qué se quiso significar por 'trabajó bien'. Podría significar que trabajó bien en comparación con el trabajo que Eleonor hizo otros días o en comparación con otros miembros de la clase. Asimismo, lo que un maestro puede considerar como trabajar bien, otro maestro podría juzgarlo inaceptable. Una información precisa requiere que la situación o la respuesta sean descritas específicamente. Por ejemplo: 'Donald comenzó sus clases esta mañana con un carácter no muy bueno. Cuando entró al salón de clase por la mañana no miró a nadie. Se dirigió a su lugar y una vez que estuvo acomodado, posó sus ojos sobre mí. Su mirada era opaca, su rostro estaba blanco. No sonrió sino que esperó pasivamente que empezara el trabajo'. Esta descripción da un cuadro exacto de la conducta de Donald en esa mañana en particular.

Si esa conducta llegara a ocurrir muy a menudo, el maestro podría afirmar, con fundamento,

que Donald se encuentra angustiado por cierto aspecto en particular de su vida.»

Al referirse al mismo tema, la observación, Ahmann* dice:

«Es común que la observación se haga obedeciendo a ciertos prejuicios. Como ejemplo, está la falacia comúnmente aceptada de que los 'hijos únicos' están mimados. Los maestros interpretan a menudo la conducta negativa de los alumnos que no tienen hermanos como resultado directo de la conducta que mantienen en su casa. Esto puede o no ser la causa fundamental de su conducta. Por el menor conocimiento de que un alumno es 'hijo único', sin haber examinado sus relaciones reales con sus padres, no es posible afirmar que está 'echado a perder'**. Aunque investigaciones recientes desaprueban la creencia de que el 'hijo único' está necesariamente viciado y se halla a disgusto con sus compañeros y los adultos, esta 'unicidad' es considerada como la causa de muchos problemas de la clase.

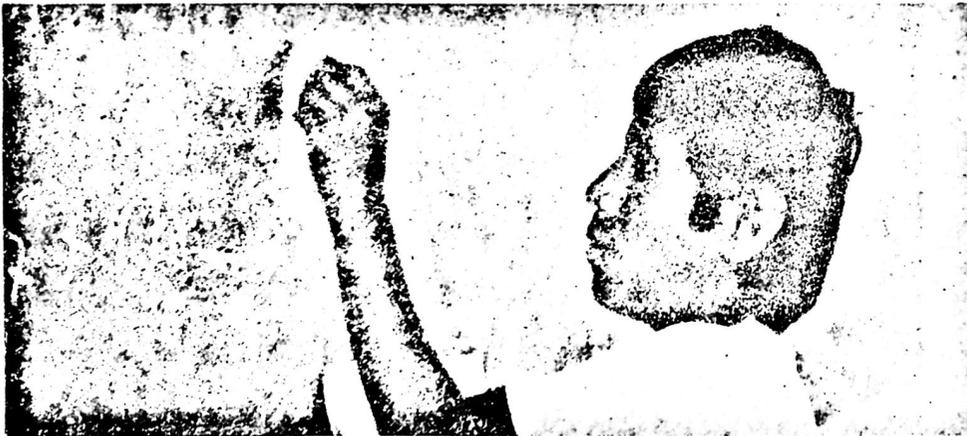
El prejuicio existe también cuando un observador no admite sus propios sentimientos ni sus propias debilidades. Así, puede atribuir sus insuficiencias a los demás. La conducta del alumno es interpretada como si fuera similar a los deseos inhibidos del maestro.

El maestro que sólo está interesado en la conducta de los alumnos de la clase puede tener una actitud prejuizada del ajuste total personal-social de sus alumnos. Un alumno que es hostil y agresivo en las clases puede ser un líder cooperador y respetado en el club musical y, en el terreno de juego, mostrar una actitud de ayuda hacia sus demás compañeros.

Deben hacerse observaciones en situaciones variadas; sin embargo, hay que tener también cuidado en el momento de efectuarlas. Es posible que el alumno que está siendo observado tenga dolor de muelas el día en que el maestro toma nota de sus acciones. Pueden haber surgido ciertas dificultades en su casa. Lo que el maestro vea u oiga quizá no sea en absoluto

El maestro debe planear la fiabilidad y la economía del esfuerzo. No le es posible usar algunas de las técnicas que han sido de valor en ciertos estudios de investigación. En estas situaciones se planea de antemano una lista de breves observaciones. Para preparar aleatoriamente este plan, se observan numerosos alumnos ba-

jo situaciones más o menos comparables. No obstante, el maestro puede hacer algún plan y, mediante el esfuerzo consciente, evitar hasta cierto punto los prejuicios que resulten de la observación de un tipo limitado de situación de conducta o los procedentes de la elección de un momento inadecuado.»



* J. Stanley Ahmann et al. *Evaluación de los alumnos en la escuela primaria*. Madrid, Aguilar, 1972. pp. 245 y 247.

** STOTT, L.H.: "General Home Setting as a Factor in the Study of the Only Vs. the Non-Only Child", *Character and Personality*, diciembre, 1939. pp. 156-62.

característico de su conducta. Naturalmente, cuanto más la observe en una variedad de situaciones más probabilidades tendrá de lograr un cuadro exacto de sus problemas de ajuste.

Las ideas planteadas por los autores que acaba de leer pueden ayudar a cuestionar lo que usted describió en las actividades 20 y 21 e incluso llevarle a recordar algo que omitió y realiza en su práctica cotidiana. Revise su descripción: **Cómo evalué, en un año escolar, los hábitos y actitudes de mis**

alumnos y vea si las conductas que enunció están expresadas vaga o claramente, de manera que cualquier lector pueda identificarlas. Tomando en cuenta las conductas que incluyó en su descripción y todas aquellas que ha evaluado durante sus años de docencia realice la siguiente actividad.

ACTIVIDAD 22

En la hoja que se le proporciona para ello, enuncie los hábitos y actitudes que ha evaluado y descríbalos.

Hábitos y actitudes que he evaluado en mi práctica docente

Conducta	Descripción

Hábitos y actitudes que he evaluado en mi práctica docente (continuación)

Conducta	Descripción

ALGUNAS TÉCNICAS PARA EVALUAR EL COMPORTAMIENTO

Un asunto a revisar, en nuestra labor docente, es sí los planteamientos teóricos que aceptamos como válidos están presentes en lo que hacemos prácticamente. Es evidente que la congruencia absoluta entre lo que se piensa y se hace no existe, pero tender a ella es necesario.

Las actividades que ha realizado hasta el momento le han llevado a revisar, teniendo en cuenta lo que hace en la práctica, su concepción de evaluación, qué evalúa y algunos procedimientos de evaluación.

Las siguientes actividades van encaminadas a presentarle algunas técnicas, segu-

ramente conocidas por usted, que pueden ser empleadas en la evaluación de los hábitos y actitudes de los alumnos, motivo de esta unidad.

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.

Le sugerimos consulte el volumen I de *Metodología de la investigación I** en relación con la observación y otras técnicas que considere útiles.

* Horacio Cerutti Guidberg et al. *Metodología de la Investigación I*, vol. 1, México, UPN, 1981, pp. 274-286.



La observación

Para realizar una observación sistemática de la 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. Le presentaremos algunos instrumentos usuales en el ambiente educativo.

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. El texto siguiente las describe.

Las escalas*

«El término *escala* tiene una significación compleja. Se trata de un instrumento válido tanto para medir cualidades psicológicas como estrictamente Educativas. Nos conviene establecer una diferenciación inicial.**

A) Escalas de calificación

Consiste en una serie de enunciados que guían la observación, en los cuales no sólo hay que indicar la presencia o ausencia en el sujeto observado (lo que equivaldría a una lista de control o 'check list'), 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 de observación se representa 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:

* Alberto Ferrández y Jaime Sarramona, *La educación. Constantes y problemática actual*, Barcelona, CEAC, 1975. pp. 331-332.

** LAFOURCADE, Pedro D. *Evaluación de los aprendizajes*. Madrid. Cincel. 1972. pp. 166-168.

— Se interesa por sus calificaciones

	X			
Siempre	Con mucha frecuencia	Algunas veces	Raramente	Nunca

— Colabora con los demás

			X	
Siempre	Con mucha frecuencia	Algunas veces	Raramente	Nunca

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

Ejemplo:

— Cuando es calificado con una nota inferior al promedio:

				X
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	Busca siempre de buenas maneras y sin rencor la explicación de la calificación	Pide al profesor qué medios puede emplear para superar la calificación

B) Escalas de producción escolar

Consisten en una serie de grados de dificultad creciente, que permiten comparar el trabajo realizado por un sujeto con los realizados por los componentes de la muestra sobre la que se confeccionó la escala.* Dentro de estas escalas se puede diferenciar entre:

a) *Escalas de calidad.* Miden el nivel de perfección que tiene la obra en su conjunto. Los alumnos realizan la tarea completa y el producto se confronta con la escala, otorgándole el grado que más se asemeja al producto realizado. Ejemplos de este tipo de escalas son las de redacción, dibujo, escritura (caligrafía), etc.

b) *Escalas de cantidad.* Nos dan la medida del sujeto por el grado a que ha llegado en la escala según la cantidad de tarea realizada. La dificultad del ejercicio es creciente, al estilo de los tests de Inteligencia, para poder discriminar a los sujetos según su capacidad en la tarea. Ejemplos de este tipo son las escalas de ortografía, cálculo mental, vocabulario, etc.»

* Este tipo de escalas constituyen instrumentos de medida científicamente elaborados, igual que afirmábamos de los tests; se desarrollaron después que THORNDIKE construyera una escala para evaluar la escritura. En España son importantes las escalas de este tipo: de escritura debida a FERNANDEZ HUERTA, de dibujo perteneciente a GARCIA HOZ y de ortografía realizada por VILLAREJO.

A partir de las condiciones de su grupo, y de la información que posee, realice la siguiente actividad:

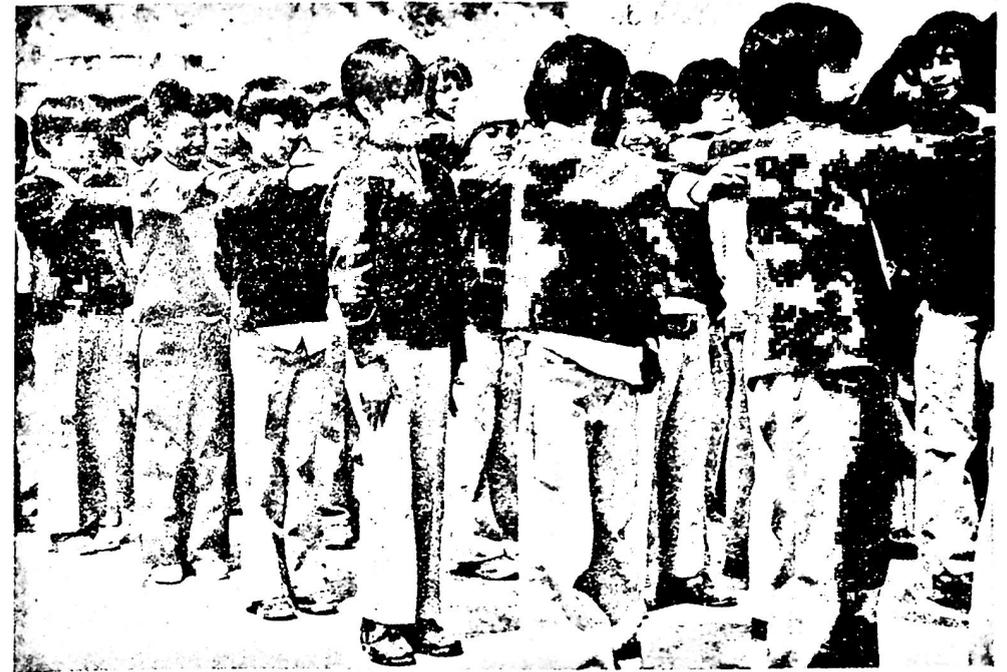
ACTIVIDAD 23

- a) Considere qué hábitos y actitudes es necesario que evalúe en los alumnos de su grupo y elabore una escala de calificación eligiendo uno de los tres tipos mencionados por Ferrández.
- b) Aplíquela a su grupo.
- c) ¿El uso de la escala lo apoyó en la toma de algunas decisiones? Diga cuáles y por qué las tomó.

Haga uso de las siguientes hojas para anexar los materiales que haya empleado y las respuestas a las cuestiones que le planteamos.

Escala de calificación. Actividad 23. Materiales y respuestas

Escala de calificación. Actividad 23.
Materiales y respuestas
(Continuación)



Otro de los instrumentos de los que se puede valer para realizar la observación de la conducta, es el registro anecdótico. El

texto que enseguida aparece describe cómo se realiza.

Registros anecdóticos*

«Las diarias observaciones de los maestros les proporcionan un tesoro de información relativo al aprendizaje y al desarrollo de sus alumnos. Por ejemplo, una maestra del tercer año se da cuenta de que durante la lectura en voz alta María pronuncia mal varias palabras sencillas; se percata de que Jorge permanece sentado viendo hacia el exterior a través de la ventana y ve que Juana constantemente interrumpe su lectura con preguntas que no vienen al caso. De manera similar, un maestro de química de secundaria nota durante un periodo 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 forma descuidada y peligrosa a pesar de que repetidas veces se le ha dicho que no lo haga así. Similares 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 varias situaciones. En algunos casos dicha información meramente suplementa y verifica datos obtenidos mediante métodos más objetivos. 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 nuestras 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 sus alumnos. Cada incidente se describe brevemente tal como sucede. Las descripciones pueden registrarse en tarjetas como la que se muestra en la figura 16.1, 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 embargo, recomendaciones así rara vez se proponen sino hasta que se ha acumulado una serie de anécdotas.

*Norman E. Gronlund. *Medición y evaluación de la enseñanza*. México, Pax-México, 1978. pp. 469-471.

Clase	<u>4° grado</u>	Alumno	<u>Guillermo Martínez</u>
Fecha	<u>25/4/63</u>	Sitio	<u>Salón de clases</u>
		Observador	<u>M.G.</u>
INCIDENTE			
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 en voz baja, viendo constantemente el papel en que estaba escrito, moviendo su pie derecho hacia delante y hacia atrás, y tirando del cuello de la camisa. Cuando acabó, Roberto (en la fila de atrás) dijo: 'No pude oírlo'. ¿Quieres leerlo otra vez en voz más alta? Guillermo contestó que no y se sentó.			
INTERPRETACION			
A Guillermo le gusta escribir narraciones y poemas; unas y otros 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.			

Figura 16.1 Machote para registro anecdótico

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 personal y social. Puede revelarse la utilidad potencial del método anecdótico mediante la revisión de las varias áreas de productos del aprendizaje presentadas al principio de este capítulo; 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 *puede* evaluarse como lo que *debe* valorarse. Es obvio que no podemos observar todos los aspectos del comportamiento de un alumno ni informar de ellos, no importa cuán útiles pudieran ser tales registros. Así pues, la índole consumidora de tiempo de la tarea requiere que seamos *selectivos* en nuestras observaciones.»

Para realizar la siguiente actividad es necesario que ocupe el tiempo que realmente puede dedicar a ella en su trabajo diario, sin que se convierta en una sobrecarga. El objeto de esta recomendación es que pueda elegir el registro anecdótico cuando le sea útil, sabiendo el tiempo que es necesario dedicarle.

ACTIVIDAD 24

- Lleve el registro anecdótico de un alumno que, en algún sentido, llame su atención por algunas de sus actitudes y hábitos. Abarque en el registro un máximo de dos semanas.
- Indique por qué eligió ese alumno para llevar el registro anecdótico.
- ¿Para qué le fue útil en su trabajo docente y por qué?

En las hojas siguientes anexe los materiales y anote sus respuestas

**Registro anecd3tico. Actividad 24.
Materiales y respuestas.**

**Registro anecd3tico. Actividad 24.
Materiales y respuestas.
(Continuaci3n)**

La entrevista

La entrevista es una técnica útil en situaciones diversas y también lo es para la evaluación del comportamiento de los alumnos. Usted ha revisado ya esta técnica en su curso de metodología de la investigación y le pedimos lea el siguiente texto.

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 parte 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.

No es posible determinar la periodicidad y duración de las entrevistas de manera general. Un mismo tema puede precisar de varias de ellas, mientras que en distintas circunstancias en una sola se pueden tratar varios temas. De cualquier modo, parece recomendable integrarla dentro de un plan general de evaluación.

* Alberto Ferrández y Jaime Sarramona. *La educación. Constantes y problemática actual*, Barcelona, CEAC, 1975. pp. 348-349.

** BINGHAM, W. and MOORE, B.V.: *How to Interview*. New York, Appleton Co., 1941.

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

En contra de lo que precipitadamente pudieran algunos creer, no se trata de una tarea fácil ni eficaz en cualquier circunstancia. El entrevistador además de ciertos conocimientos técnicos sobre cómo plantear y desarrollar la entrevista, ha de poseer determinadas cualidades personales que favorezcan la apertura personal del entrevistado.* Exigencias básicas en cualquier caso serían:

- a) Cualidades de 'rapport' que favorezca la comunicación personal y fomenten la apertura y sinceridad. Esto supone la aceptación total del entrevistado.
- b) Preparación previa de la entrevista, no tanto en las preguntas concretas a realizar cuanto en los objetivos que en ella se pretenden.
- c) Oportunidad de las preguntas.
- d) Valoración objetiva de las respuestas. Ante todo evitar las precipitaciones en obtener conclusiones.

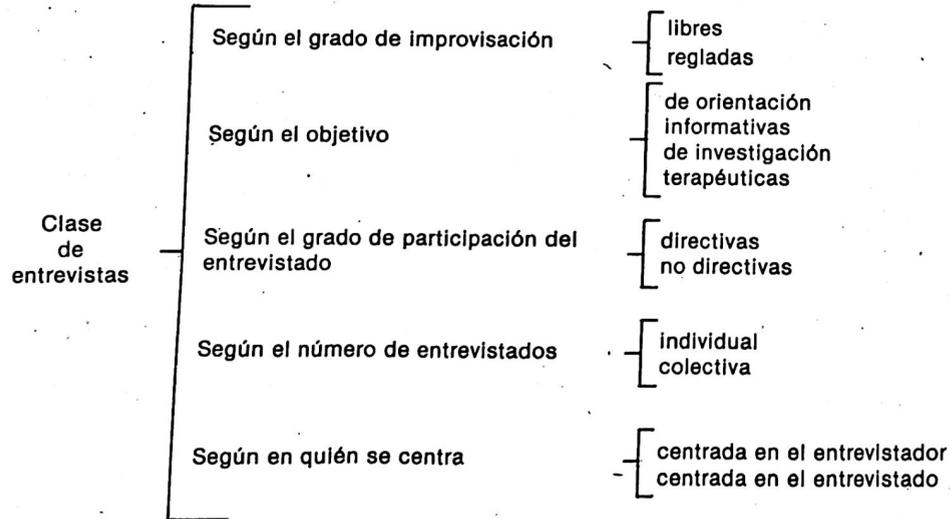
* La formación del entrevistador es un problema que preocupa a los responsables de la formación de futuros psicólogos, pedagogos, médicos y demás profesiones que hacen del diálogo una técnica corriente para conocer a los sujetos con quienes han de actuar. El sistema tradicional ha consistido en desarrollar largas listas de consejos que hablan de seguirse como un recetario para el éxito. Su ineficacia resulta manifiesta tanto para noveles como para entrevistadores con cierta experiencia, porque su conocimiento no entraña la constatación de la propia actividad. En la actualidad la tecnología de la enseñanza ha venido en auxilio de este problema, poniendo a disposición de los futuros entrevistadores recursos como el magnetófono y el 'videotape', que permiten un análisis de la propia actuación como primer paso para un conocimiento objetivo. A este análisis colaboran las 'tutorial skills': series de destrezas o habilidades vigentes en el diálogo tutorial (entrevista). Sobre este tema resulta sumamente ilustrativo el trabajo de MORENO GARCIA, Juan Manuel: *La entrevista: tutor-alumnos a través de CCTV*, Universidad a Distancia (ICE), Madrid, 1973, (documento multcopiado).

e) Respeto a la libre expresión del entrevistado, evitando respuestas preconcebidas. Este respeto se refiere al contenido y al ritmo de la expresión.

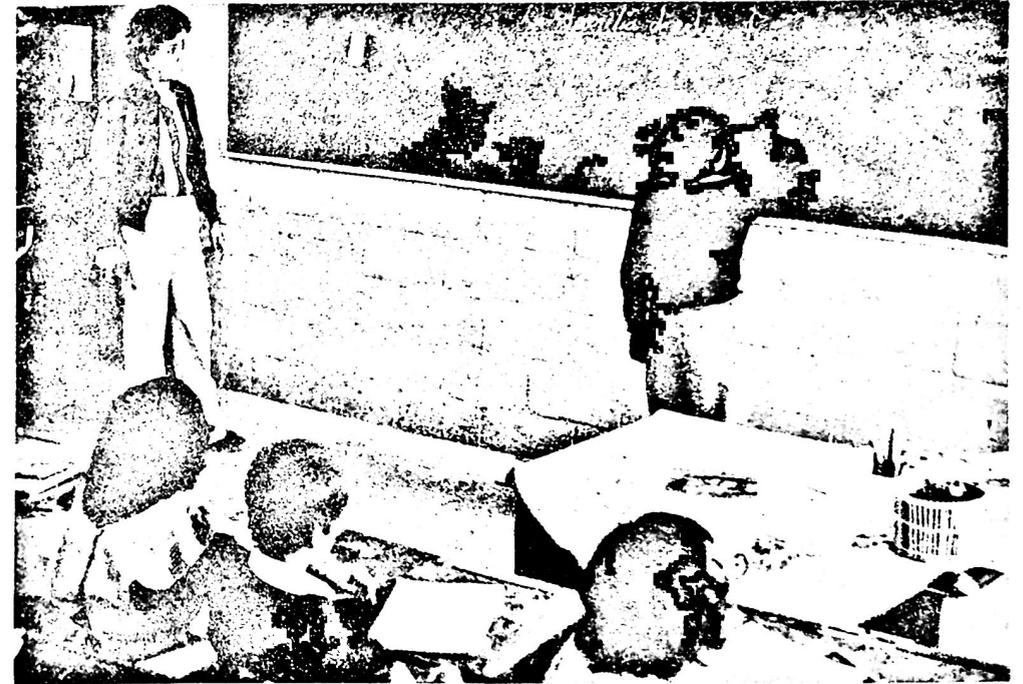
El valor de la entrevista como instrumento de evaluación es sumamente discutido. En general, se considera que resulta poco válida y fiable, aunque suele incorporar los instrumentos propios de las técnicas de observación, tales como escalas y cuestionarios (los cuales no hay que confundir con las entrevistas mismas).

CLASES DE ENTREVISTAS

Una clasificación de las entrevistas deberá atender los distintos puntos de vista con que es posible afrontarlas. Una síntesis clasificatoria se ofrece en el siguiente cuadro:



Quando se pretenden establecer comparaciones y objetivar resultados es forzoso que la entrevista sea reglamentada por el entrevistador, individual y ceñida al terreno informativo. Los otros tipos* serán especialmente adecuados cuando el objetivo sea el conocimiento de la personalidad discente y el fomento de la libre expresión.»



* Por la trascendencia y difusión que ha tenido, tanto en el campo psicológico como en el pedagógico, convendrá detenernos un poco más en la entrevista 'centrada en el cliente' (no directiva) de Carl ROGERS. La finalidad principal del 'counseling' rogeriano estriba en alcanzar 'una mayor independencia, una mayor integración del individuo'. Para ello el entrevistador se coloca frente a su cliente como alguien que está allí para ayudarlo a evolucionar libremente, bajo la firme creencia de que es él quien posee todos los medios de elección para decidir por sí mismo. El entrevistador hará, por tanto, la función de espejo, pero un espejo cálido que implica una presencia real 'una relación permisiva estructurada de manera precisa'.

Como maestro usted ha realizado entrevistas para obtener información que le es necesaria y que junto con la obtenida por otros medios le permite evaluar situaciones, conductas y tomar decisiones en su trabajo.

En esta ocasión le pedimos que teniendo en cuenta aquello que lo motivó a elegir el alumno, del cual realizó el registro anecdótico, piense qué información necesita obtener y qué tipo de entrevista realizaría para tomar decisiones que traducidas en acciones puedan ser útiles en su labor docente.

ACTIVIDAD 25

- a) Realice una entrevista con el alumno del que llevó el registro anecdótico. Regístrela, de preferencia, una vez que la haya terminado y no en presencia del alumno. Anexe en la hoja que se le proporciona el material de la entrevista.
- b) Revise, en el registro anecdótico que realizó, la interpretación que usted hizo de cada incidente o anécdota y, teniendo en cuenta la información que le aportó la entrevista, modifique o no según sea el caso su interpretación. Anote en el registro de cada anécdota su segunda interpretación si es que la hubo.

Entrevista, Actividad 25. Materiales

Las técnicas aquí presentadas se combinan de diversas maneras de acuerdo al propósito que persigue el que las utiliza: psicólogo, sociólogo, profesor, etc. Usted las ha usado en una determinada combinación: la observación espontánea aportó información que le llevó a elegir el alumno para llevar su registro anecdótico; la observación intencionada y su registro le permitieron anotar situaciones que interpretó globalmente antes de la entrevista y, si lo consideró necesario, después de ella.

Analice la información que a través de estas técnicas ha obtenido y que aparece registrada en la tarjeta de cada anécdota o incidente.

ACTIVIDAD 26

A partir del análisis de la información contenida en cada una de las tarjetas del registro anecdótico, anote en la siguiente hoja y en la columna correspondiente los datos que se indican:

- Actitudes y hábitos del alumno que usted señaló en la anécdota o en las interpretaciones.
- Calificación o juicio que usted emitió acerca de esas actitudes y hábitos en su interpretación inicial y en la segunda interpretación si es que la hubo.
- Si no hubo una segunda interpretación indíquelo por escrito.

Información respecto a las actitudes y hábitos contenidos en el registro anecdótico.
Período que abarcó la observación: del ____ al ____ de ____ de 19____

Fecha de la anécdota	Anécdota:		Primera interpretación		Segunda interpretación	
	Actitudes o hábitos	Actitudes o hábitos	Calificación o juicio	Actitudes o hábitos	Calificación o juicio	

Información respecto a las actitudes y hábitos contenidos en el registro anecdótico.
 Periodo que abarcó la observación: del ____ al ____ de ____ de 19____

Fecha de la anécdota	Anécdota:	Primera interpretación		Segunda interpretación	
	Actitudes o hábitos	Actitudes o hábitos	Calificación o juicio	Actitudes o hábitos	Calificación o juicio

ACTIVIDAD 27

Responda las siguientes cuestiones, a partir de los datos que anotó como resultado de la actividad 26.

- ¿La entrevista le llevó a una interpretación diferente de las anécdotas o incidentes? Para cada anécdota indique sí o no y por qué.
- ¿Las actitudes y hábitos que anotó en cada anécdota son los mismos que anotó en su interpretación inicial? Escriba a qué cree que se debe.
- En caso de haber realizado una segunda interpretación. ¿Las actitudes y hábitos que anotó, son los mismos que los de la interpretación inicial? ¿A qué cree que se debe?
- En caso de haber realizado una segunda interpretación y tener algunas actitudes o hábitos contenidos en ambas interpretaciones ¿la calificación o juicio que emitió en cada interpretación es similar? ¿Por qué?
- ¿Para qué le fue útil la entrevista?
- Señale algunos aciertos o errores de la entrevista que realizó.

Respuestas a las cuestiones planteadas en la Actividad 27.

Respuestas a las cuestiones planteadas en la Actividad 27.
(continuación)



LA AUTOEVALUACION

En el proceso de enseñanza-aprendizaje la autoevaluación se considera valiosa por la participación del sujeto al que va dirigida la evaluación, sea este un alumno, el maestro o el grupo integrado por alumnos y maestros.

Al ocuparnos de la evaluación de los hábitos y actitudes de los alumnos, considerados como contenidos de aprendizaje, la participación de cada alumno cobra importancia, pues las decisiones a tomar no son unilaterales, no dependen exclusivamente de él o del maestro. Lea el siguiente texto.

La autoevaluación*

«La pretendida participación discente en la planificación instructiva tendrá como resultado, además de la libre aceptación de los objetivos propuestos, en especial cuando éstos se apoyen en justificaciones personales, la autoevaluación de los resultados. Si la heteroevaluación es la resultante lógica de un sistema instructivo esencialmente heterodidacta, resulta forzoso derivar autoevaluación en cuanto haya cierto grado de autodidactismo.** Y es precisamente este último al que tiende la enseñanza actual.

No se trata tampoco de erigir 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.

* Alberto Ferrández y Jaime Sarramona. *La educación. Constantes y problemática actual*. Barcelona, CEAC, 1975. pp. 352-353.

** No empleamos aquí el término 'autodidactismo' en sentido estricto, sino en un concepto amplio, que incluye la participación activa del discente en la planificación instructiva y el seguimiento del proceso sin necesidad de la constante tutela del profesor.

Cuando la participación discente se realice en grupo, como acontece en la mayoría de los casos, la autoevaluación deberá situarse 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 hallamos 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 convendrá especialmente un tipo de objetivos, según su fuente de procedencia. En los objetivos procedentes del marco social juega un papel importante el grupo, y también el profesor como delegado de la so-

* GIMENO SACRISTAN, J.: 'La autoevaluación dentro del grupo: sus condicionantes personales y sociales', *Revista Española de Pedagogía*. Madrid, No. 120. año XXX, octubre-diciembre 1972. p. 424. Al autor de este artículo no se le ocultan tampoco las dificultades que la autoevaluación en grupo plantea, y que podrían resumirse en los puntos siguientes:

1. Los sujetos tienden a autosobreevalorarse, si bien esto tiende a disminuir a medida que aumenta la edad de los sujetos.
2. La tendencia a la autosobreevaluación afecta en desigual medida a uno y otro sexo. Acontece más en los varones que en las chicas.
3. La tendencia a la autosobreevaluación se mantiene en el transcurso del tiempo más que la tendencia opuesta (autoinfravaloración).
4. La persistencia de la autovaloración varía también según el sexo. Los varones tienden a mantener la autosobreevaluación, mientras que las chicas persisten en la autoinfravaloración.

ciudad; 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.»

Tome en cuenta el desarrollo de sus alumnos y del grupo; las modalidades de evaluación mencionadas en el texto y su relación con los objetivos; que la autoevaluación está ligada al tipo de enseñanza propiciadora de la autonomía o heteronomía de los alumnos y piense qué actitudes o hábitos evaluaría actualmente y cómo haría esa evaluación incluyendo la modalidad de autoevaluación.

ACTIVIDAD 28

En las hojas siguientes registre lo que en cada inciso de esta actividad se le plantea.

- a) Diga qué evaluaría en sus alumnos haciéndolos intervenir con su autoevaluación.
- b) Planee el procedimiento para evaluar una situación concreta, que abarque como máximo una semana, en la que intervengan los alumnos autoevaluándose. En su plan incluya los materiales y recursos.
- c) Realice la evaluación aplicando el procedimiento elaborado.
- d) Describa el desarrollo del proceso y los resultados obtenidos.
- e) Si utilizó algunos materiales anexe todos los ejemplares usados.

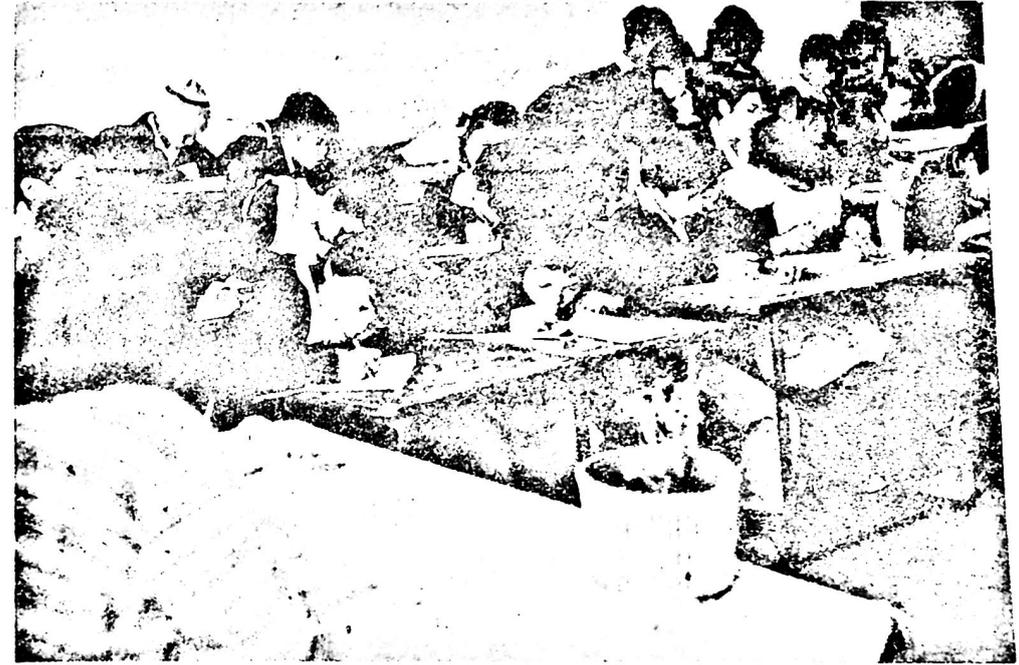
Autoevaluación. Actividad 28.

Autoevaluación. Actividad 28.
(continuación)

ACTIVIDAD 29

Revise el plan de evaluación de la Actividad 28, cómo lo realizó, los resultados que obtuvo y los materiales si es que usó alguno y anote:

- a) Lo que usted considera significativo de la experiencia.
- b) Qué hábitos y actitudes evaluó.
- c) Qué modalidades de evaluación incluyó en el proceso.
- d) En caso de haber incluido más de una modalidad, los resultados fueron similares o diferentes y a qué lo atribuye.



La evaluación del comportamiento del alumno tiene por objeto, como cualquier evaluación, tomar decisiones. Puede llevar al niño a tomar decisiones, o a sus padres, al maestro e incluso a cualquier otro profesionalista que esté en relación con él, por ejemplo el psicólogo o el médico.

Surge entonces la necesidad de que cuando se enuncie una conducta se exprese con claridad en qué consiste y con qué criterio o criterios se está evaluando.

Por ejemplo, una madre puede decir que Juan es flojo porque se levanta todos los días tarde, y su maestro decir que no es flojo porque diariamente cumple con las tareas.

En el caso de la madre, lo que está evaluando al emitir el calificativo "flojo" es la acti-

tud de flojera: levantarse tarde; y cuando el maestro lo califica como "no flojo" evaluó el cumplimiento de la tareas y ambos emplearon el criterio de frecuencia con que se presenta esa conducta para decidir cómo calificarlo.

El expresar describiendo en qué consiste una conducta, el hacer explícitos los criterios con los que la evaluamos y el conocer las causas probables de ella permitirá, por parte del maestro una toma de decisiones, mejor fundamentada y facilitará la comunicación con el alumno y su familia. Es útil decir que de acuerdo a la edad y madurez de los alumnos, los criterios que se estén empleando para evaluar deben estar claros para ellos y el maestro, e incluso en ciertas situaciones determinados por ambos.



UNIDAD IV **LA EVALUACION DE LA PRACTICA DOCENTE**

Objetivo:
Ante cualquier situación de enseñanza-aprendizaje, en los niveles preescolar y primario, explicará procedimiento para evaluar la clase y la participación del maestro en ella.

Temas:

- Evaluación de la clase.
- Autoevaluación del maestro.
- La práctica docente y los resultados de la evaluación.

EVALUACION DE LA CLASE

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

Las actividades que organizamos 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 los previstos.

¿Cuáles son los factores que en un momento dado no actuaron en la forma esperada y llevaron a estos resultados? ¿Cuáles 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 sus actividades es observar y analizar si los resultados que se obtienen corresponden a sus expectativas. Con este sentido le proponemos la siguiente actividad.

ACTIVIDAD 30

Elija de los diversos temas o unidades que desarrolla en el jardín de niños o en la escuela primaria uno que haya concluido y evaluado.

a. Tema o unidad elegido:

b. ¿Cuál es su apreciación respecto a los resultados obtenidos por sus alumnos?

c. ¿Qué diferencias hay entre los resultados obtenidos y aquellos que usted esperaba?

d. ¿Cuáles pueden ser los factores que provocan esas diferencias?

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.

Con el propósito de identificar dichos factores y para analizar la manera como operaron en la situación de clase, le proponemos las siguientes actividades.

ACTIVIDAD 31

- a. A partir del tema o unidad seleccionando en la actividad previa, registre todas las actividades realizadas para su desarrollo, con lo que podrá tener información concreta acerca de los elementos que integran su clase. Considere los objetivos de aprendizaje, la secuencia de actividades, los recursos, el tiempo, etc.

Registro de Actividades

- b. Elabore una tabla de distribución de frecuencias con los resultados obtenidos por su grupo en la evaluación y obtenga la frecuencia relativa. Para realizar la actividad es conveniente apoyarse en el Volumen 1 de *Introducción a los métodos estadísticos**.

Categoría	Frecuencia	Frecuencia relativa

- c. Construya una gráfica de barras o histograma, de las frecuencias relativas registradas en la tabla.



* Silvia Alatorre F. et al. *Introducción a los métodos estadísticos*. México, UPN, 1981. pp. 45-76.



El registro de actividades y el análisis de resultados son la base para evaluar el caso seleccionado. Antes de seguir adelante y con el propósito de que tenga un marco de referencia, le solicitamos que lea el siguiente texto e identifique y señale las ideas principales que la autora plantea.

Alcance y perspectiva de la evaluación educativa*

«Evaluar es apreciar, estimar, calcular, señalar, calificar y juzgar cualitativamente el valor de una cosa.

La evaluación es una parte constitutiva de todo sistema educativo.

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

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

El propósito esencial de la evaluación educativa se refiere a la toma de decisiones en base a información adecuada. En el proceso de enseñanza-aprendizaje, la evaluación puede desempeñar diversas funciones de acuerdo con la finalidad que persiga.

* Rocío Quesada Castillo. *Alcance y perspectiva de la evaluación educativa*. México. UNAM/Dirección general de difusión cultural. pp. 2-11. (Cuadernos de cultura universitaria).

Por ejemplo, en la evaluación del rendimiento escolar se aprecia el aprendizaje del alumno con diferentes finalidades, que pueden ser: asignar al estudiante a un grupo específico, diagnosticar sus deficiencias para estructurar las experiencias de aprendizaje correspondiente, otorgarle una calificación, etc. Cada una de las modalidades mencionadas representa una función diferente de la evaluación, pero su propósito es el mismo: obtener la información necesaria para tomar la decisión requerida en cada caso. En toda evaluación es indispensable determinar la función que se va a cumplir. De esta función depende la selección y elaboración del instrumento idóneo para verificarla.

Los elementos principales del proceso de enseñanza-aprendizaje en los que la evaluación desempeña un papel importante son:

1. La identificación, especificación y jerarquización de objetivos (conductas y contenidos).
2. Las características de los alumnos.
3. El procedimiento de enseñanza.
4. Los auxiliares didácticos.
5. La elaboración y reestructuración de planes y programas de estudio.
6. La práctica docente y las funciones administrativas.
7. Las interacciones del grupo escolar.

1. *Identificación, especificación y jerarquización de objetivos.*

Con frecuencia, las instituciones educativas o los propios maestros realizan sus actividades sin tener un propósito específico, o bien con objetivos limitados que no abarcan todas las conductas que efectivamente se modifican durante el proceso de enseñanza-aprendizaje.

En otras ocasiones, no obstante que se han especificado los objetivos, éstos no comunican con exactitud lo que se pretende lograr al finalizar esta etapa determinada de instrucción, por lo que se crea confusión y dificulta la operacionalización de dichos objetivos.

También se suele entorpecer el proceso de enseñanza-aprendizaje por el hecho de que los objetivos, a pesar de estar bien especificados, no se encuentran jerarquizados en relación con la importancia que a cada uno de ellos se le otorga dentro de una asignatura, lo que puede ocasionar que se dedique demasiado tiempo al logro de un objetivo secundario; tiempo que se le resta a los objetivos fundamentales.

En cada una de las etapas de la determinación de los objetivos de aprendizaje, la evaluación ayuda a solucionar problemas mencionados:

1.1 Identificación de objetivos. La identificación consiste en descubrir y explicitar los objetivos. En este campo la evaluación interviene para comprobar el cumplimiento de las normas establecidas en la realización de esta tarea; seleccionar aquellos objetivos que sean más adecuados; y corroborar si los objetivos corresponden a los fines propuestos.

1.2 Especificación de objetivos. Es necesario enunciar de manera clara y precisa los objetivos que se pretenden lograr, con el fin de permitir la comunicación exacta entre las personas que los utilizarán. Para asegurar dicha comunicación se debe analizar cada uno de los objetivos y revisar si cumplen con los criterios referidos a la especificación. Además, debe averiguarse si todos los maestros que los utilizan los interpretan de la misma manera.

Otra función que la evaluación debe cumplir en la especificación de objetivos es la determinación de la forma más adecuada para medir su consecución.

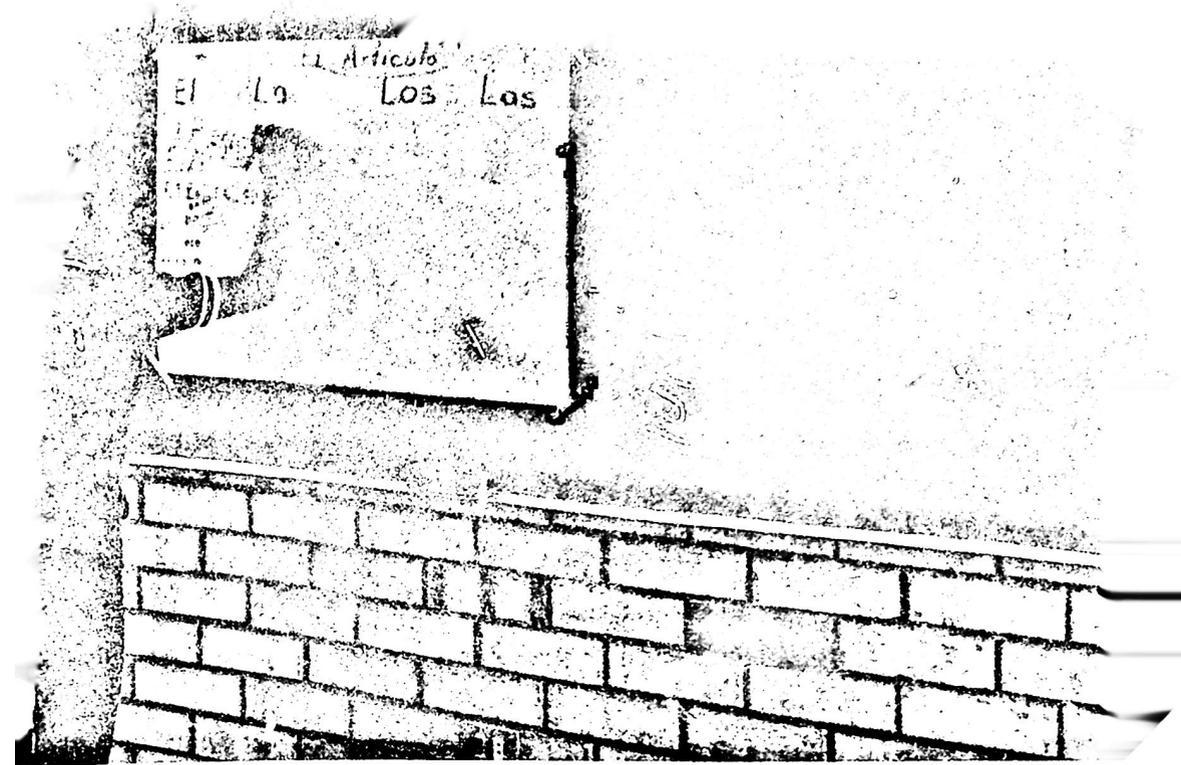
1.3 Jerarquización de objetivos. Una vez que se han especificado los objetivos, se jerarquizan según el orden en el que deberán aprenderse y de acuerdo con su importancia, representada por el tiempo, el trabajo y los recursos que se les destinan. En este punto, la evaluación se utiliza para localizar aquellos objetivos que no cuentan con los recursos correspondientes a su importancia, y para comprobar que los alumnos dominan los objetivos previos para lograr otros más complejos.

2. Las características de los alumnos

La evaluación de los alumnos se ha centrado tradicionalmente en la medición del rendimiento escolar, a través de pruebas que contienen una parte no representativa de toda la gama de habilidades que debían haberse adquirido durante el curso. Por esta razón, las promociones de los alumnos se realizan tomando como criterio una calificación que no describe lo que el alumno sabe y sabe hacer.

Una vez que el alumno ha sido promovido, generalmente se continúa su enseñanza sin averiguar de antemano si reúne los requisitos indispensables para la comprensión y asimilación de los nuevos conocimientos.

La medición del rendimiento escolar debe representar en forma objetiva los conocimientos y habilidades que el alumno posee.



Sin embargo, el rendimiento escolar no es la única característica susceptible de evaluación en los estudiantes; existen otras, como los intereses, actitudes, valores, inteligencia, personalidad, habilidades psicomotoras, etc. Por supuesto que no es indispensable medir todas las características mencionadas, sino que seleccionarán aquellas pertinentes para función que cumplirá la evaluación en esta área.

Algunas de las funciones que desempeña la evaluación en la medición de las características de los estudiantes son:

2.1 La admisión de los alumnos en la institución educativa. Se comprueba si el alumno reúne los requisitos señalados para ingresar a una escuela.

2.2 La predicción del rendimiento del estudiante al ingresar a un curso. Si se mide por lo menos el nivel de conocimientos, aptitudes, intereses, actitudes, y el nivel intelectual del alumno, se obtiene una base sólida para pronosticar el grado en que se lograrán los objetivos de aprendizaje enunciados.

2.3 La colocación. Pueden formarse grupos de alumnos con rasgos particulares; para ello se miden las características de los estudiantes y se les asigna al grupo que corresponda a sus cualidades.

2.4 La selección del procedimiento y los recursos de enseñanza. Una vez que se conocen las características de los estudiantes, se podrán seleccionar de manera apropiada los procedimientos y recursos más convenientes para guiar al alumno en el cumplimiento de sus objetivos.

2.5 La medición del logro de los objetivos de aprendizaje. El alumno deberá mostrar si alcanzó los objetivos de aprendizaje previstos, para lo cual se medirán las conductas con sus contenidos respectivos.

3. El procedimiento de enseñanza (métodos y técnicas)

La enseñanza tradicional ha utilizado la exposición como la forma más importante de transmitir los conocimientos, sin tomar en consideración si

dicho procedimiento es el adecuado para guiar el aprendizaje del alumno. Por ejemplo, algunos maestros intentan enseñar a sus alumnos la manipulación de una máquina mediante la explicación verbal del procedimiento en el salón de clase, sin poner al estudiante en relación directa con dicha máquina. Es obvio que cuando el alumno intente manejarla realmente, se encontrará con dificultades para hacerlo.

En el nuevo enfoque de la enseñanza, una vez que se han especificado los objetivos de aprendizaje, deberá seleccionarse el procedimiento de enseñanza más adecuado para que los alumnos se capaciten en la conducta enunciada. En este contexto, el evaluador debe tener la posibilidad de valorar el procedimiento de enseñanza seleccionado cuando sea necesario. El procedimiento de enseñanza puede evaluarse antes de ser utilizado, mediante la observación de su adecuación a los objetivos enunciados y a las características de los alumnos descrita en los requisitos del curso. También puede evaluarse una vez que se ha utilizado, para lo cual existen diversas estrategias. Una de las más sencillas es la medición del grado en que se lograron los objetivos de aprendizaje para los que se habla elegido, realizando así una evaluación indirecta del procedimiento.

En consecuencia, algunas de las funciones que cumple la evaluación del procedimiento de enseñanza son: permitir su adecuación a los objetivos de aprendizaje enunciados y a las características de los alumnos, y permitir el diseño de procedimientos alternativos que salven las dificultades presentadas en el aprendizaje de los estudiantes.



4. Los auxiliares didácticos

En el proceso de enseñanza-aprendizaje deben utilizarse materiales didácticos que faciliten y aseguren la capacitación de los alumnos. No obstante, para que dichos materiales resulten eficaces, es necesaria una evaluación antes y después de su utilización.

Los auxiliares didácticos deben ser evaluados antes de su adquisición o implantación para verificar y predecir su eficacia, que depende de su adecuación a los objetivos enunciados y a un grupo específico de estudiantes. Esta evaluación puede realizarse a partir de una muestra representativa de los alumnos que los utilizarán para probarlos, como sucede, por ejemplo, en la validación externa de los textos programados.

Los auxiliares didácticos se evalúan también después de su utilización para comprobar si se obtuvieron los resultados esperados y, en caso negativo, hacer las modificaciones pertinentes o bien descartar su uso.

Para evaluar los auxiliares didácticos es necesario conocer en términos generales las características del lugar en el que se emplearán (amplitud, luz, resonancia, etc.), las características de los estudiantes (actitud hacia el auxiliar evaluado, rendimiento alcanzado con el uso de dicho auxiliar, etcétera); los objetivos que se pretenden lograr (sobre todo el nivel taxonómico de los objetivos descritos) y las características del medio didáctico en cuestión. De todos estos indicadores se seleccionarán los que sean pertinentes para la función específica que desempeñará la evaluación en este campo.

5. Elaboración y reestructuración de planes y programas de estudio

Los planes y programas de estudio se han diseñado a partir del enunciado temático de un conjunto

de asignaturas que deberán cursarse para adquirir el grado correspondiente. En ocasiones se incluyen disciplinas con distintos nombres que corresponden no digamos a distintos aspectos de una misma materia, sino al mismo aspecto llamado de distinta manera, y que generalmente no representa un conocimiento ni siquiera de tipo descriptivo o temático que vaya más allá del equivalente de 30 cuartillas de un manual o tratado general*.

Esta situación prevalece porque el método utilizado con más frecuencia para evaluar los planes y programas de estudio consiste en un análisis de la secuencia y organización de los títulos de las asignaturas y de las unidades temáticas elegidas; con lo que se obtiene la información puramente descriptiva e incompleta, poco útil para observar el efecto producido en el rendimiento de los estudiantes.

La elaboración de planes y programas de estudio debe realizarse a través de la identificación, especificación y estructuración de los objetivos, y del señalamiento de las actividades, recursos didácticos y sistemas de evaluación pertinentes.

* HENRIQUE, González Casanova. "Los métodos de enseñanza y la apertura de la Universidad.", en: *La Reforma Educativa en la Enseñanza Superior*. Coloquio sobre políticas nacionales en ciencia y tecnología. México, Academia de la Investigación Científica, A.C., 1972. p. 49.

Para asegurar un plan y programa de estudios eficaz, conviene realizar tres tipos de evaluación: la diagnóstica, que lo valora en su totalidad pero antes de generalizar su implantación; la formativa, que tiene lugar a lo largo de todo el proceso de elaboración y sirve para valorar cada una de sus etapas, y la sumaria, que se verifica una vez implantado, para valorar su utilidad.

En este esquema la primera evaluación que se verifica es la *formativa*, y una vez terminado el plan y programa de estudios se ejecuta su evaluación *diagnóstica* a partir de grupos piloto de alumnos que lo cursarán. En base a los resultados obtenidos se le compara objetivamente con otros que, siendo diferentes, persiguen los mismos objetivos generales y exigen los mismos requisitos en su ingreso. Por último, una vez que el plan y programa de estudios se ha implantado, se evalúa en forma *sumaria*. Para ello se utilizarán como criterios sus mismos objetivos generales y se observará si los alumnos que egresan presentan las características señaladas en dichos objetivos y si éstos se adecuan a las necesidades sociales que intentan cubrir.

6. La práctica docente y las funciones administrativas

A pesar de la crítica y los obstáculos con los que se enfrenta la evaluación de los maestros, ésta representa un procedimiento útil y necesario para mejorar la práctica docente, lo que repercute en la superación del proceso de enseñanza-aprendizaje.

La evaluación de los maestros se debe realizar básicamente para guiar su selección, para asesorar la superación de las deficiencias observadas en la impartición de sus clases y para proporcionar asesoría en actividades de promoción. Las técnicas que se han utilizado con más frecuencia para llevar a cabo esta medición son: la observación directa en el salón de clase; la información que proporcionan los alumnos y otros maestros; la ejecución de los alumnos y la autoevaluación.

Lo mismo que se ha expuesto en cuanto a la evaluación de los maestros podría ser válido para la

evaluación del personal académico con funciones administrativas. Su propósito principal es la búsqueda de su superación. Las técnicas más utilizadas en esta evaluación son la observación, los cuestionarios y las escalas.

Para ambas evaluaciones (maestros y personal académico con funciones administrativas) se debe tomar como punto de partida un estudio semejante al que se realiza en el análisis de puestos, que proporcione información sobre las características que deberán ser evaluados.

7. Medición de las interacciones del grupo escolar

En cualquier grupo escolar se presentan interacciones entre sus miembros que afectan tanto al grupo en su totalidad como a cada uno de los elementos que lo componen. Las relaciones en el salón de clases suceden entre el maestro y los alumnos y en los alumnos entre sí.

El maestro interactúa con sus alumnos al hablar, al escribir en el pizarrón, con sus movimientos y con sus gestos. Los estudiantes interactúan con el maestro de la misma manera, pero son guiados por él en cuanto a la calidad y cantidad de sus interacciones, las cuales influyen directa o indirectamente en el aprendizaje. En este contexto, el evaluador debe participar para medir los efectos que producen en los alumnos las conductas del maestro y viceversa, de manera que se cuenta con la información necesaria para mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje a través de una buena relación maestro-alumnos.

Los alumnos no sólo interactúan con el maestro sino también con sus demás compañeros. Dependiendo de estas interacciones, el grupo puede estar formado por miembros que se atraen unos a otros y que desean permanecer en él, constituyendo un grupo cohesivo, o bien pueden dar lugar a un grupo altamente competitivo. Estas relaciones de cohesión o competencia tienen una influencia importante en el rendimiento tanto del grupo como de los alumnos en particular. Por supuesto estas dos formas de interacción no son las únicas que ocurren entre los elementos de un grupo; existen otras que propician o dificultan el aprendizaje.

El evaluador debe intervenir cuando sea necesario en la medición de estas interacciones, para orientar la planeación de las experiencias de aprendizaje que incluyan los elementos más apropiados para la atmósfera social del grupo, o bien para apoyar su modificación.

Las áreas descritas hasta aquí no son las mismas a las que se enfrentaba el evaluador del pasado.

La participación del evaluador educativo en el proceso de enseñanza-aprendizaje ha aumentado cuantitativa y cualitativamente como consecuencia de los avances científicos y tecnológicos, ha ampliado las áreas de su intervención y mejorado las técnicas que utiliza, hasta llegar a la evaluación por medio de computadoras.»

ACTIVIDAD 32

Retome el registro de actividades elaborado por usted y apoyándose en los planteamientos de la autora, identifique los elementos básicos que lo integran, y aquellos que, sin aparecer en él, formaron parte de la situación que está evaluando. Anótelos a continuación.

Como apoyo a la evaluación de la situación elegida, se presenta a continuación una lista de verificación que puede servirle como guía para sus observaciones. En ella aparecen algunos factores generales y ciertos indicadores que permiten evaluar cada factor.

Para aplicar esa lista, usted deberá completarla, de tal forma que responda a las características de la situación que evalúa y a las condiciones planteadas por el nivel escolar en el que labora, procurando con ello que los resultados sean válidos.

ACTIVIDAD 33

Elabore y conteste una lista de verificación para evaluar el tema que ha venido analizando, para ello:

- Integre la lista con los factores e indicadores que le sean útiles de los que aquí se presentan, y en especial con aquellos que surjan de los elementos registrados en la actividad anterior. Utilice los renglones en blanco.
- Responda a cada indicador marcando con una "x", sí o no, de acuerdo a lo que juzgue oportuno.
- En la columna de observaciones anote sus apreciaciones en relación a cada factor evaluado: planeación, tiempo, contenido, etc.

Lista de verificación de las actividades de enseñanza

Factores e indicadores	Sí	No	Observaciones
I. PLANEACION			
• Elabore un plan de actividades.			
• Elegí las experiencias de aprendizaje de acuerdo a los objetivos.			
• Consideré las características del grupo.			
II. TIEMPO			
• Distribuí el tiempo.			
• Utilicé el tiempo en actividades ajenas a la clase.			
III. CONTENIDO			
• Desarrollé en forma clara los conceptos.			
• Organicé los contenidos de acuerdo a una secuencia lógica.			

Factores e indicadores	Sí	No	Observaciones
IV. DESARROLLO			
• Relacioné oportunamente el contenido con otras áreas del conocimiento.			
• Propicié situaciones para que mis alumnos aprovecharan sus conocimientos previos.			
• Expliqué a mis alumnos claramente la dinámica de las actividades a realizar.			
V. MATERIALES DIDACTICOS			
• Seleccioné el material tomando en cuenta las características de los niños.			
• Elegí el material didáctico en relación al contenido de la unidad.			
• Utilicé algún material de la naturaleza o de reuso.			

Factores de Indicadores	Sí	No	Observaciones
VI. EVALUACION			
• Seleccioné instrumentos de evaluación de acuerdo a los objetivos propuestos.			
• Seleccioné situaciones de evaluación congruentes con las actividades de aprendizaje.			
• Revisé con mis alumnos en qué consistieron mis errores.			

A partir de la lista de verificación anterior:

Escriba sus conclusiones con relación a como supone que influyó cada factor en los resultados obtenidos por sus alumnos.

Planeación:

Tiempo:

Contenido:

Desarrollo:

Materiales didácticos:

Evaluación:

Hasta aquí ha evaluado su práctica desde su propio punto de vista, pero también es relevante observarla desde un ángulo diferente al suyo, especialmente el de sus alumnos, que de manera directa participan en la dinámica que se establece en el salón de clases.



¿Qué opinan los niños acerca de la escuela, sus clases o sus maestros? Muchas veces en el trabajo cotidiano con sus alumnos, habrá escuchado sus comentarios, los cuales seguramente le invitarán a reflexionar.

Presentamos a continuación las respuestas de cuatro niños de primaria del Distrito Federal a la siguiente serie de preguntas:

- ¿Cómo es tu maestro?
- ¿Cómo crees que es buen maestro?
- ¿Qué te gusta de lo que haces en la escuela?
¿Por qué?
- ¿Qué hace tu maestro cuando no le entienden?

Benjamín, 10 años, 4o. grado.

"Uno que nos pusiera a hacer una copia y cuando termináramos nos diera cinco minutos para jugar o un regalo; que nunca nos castigara ni nos aventara nada como mi maestro."

Nancy, 7 años, 1er. grado.

"Es bien enojona, se enoja todos los días, más o menos quiere a los niños, a veces es buena y a veces es mala. La maestra Gaby sí es buena, es un ángel, ella es joven, tiene 19 años. Que me toque así el pelo, me abraze, en fin que sea muy buena."

Carlos, 11 años 5o. grado.

"Si yo fuera maestro sí me podría enojar, enseñaría lo que debe ser y a no pasarme de lo debido, porque yo tuve un maestro que nunca iba y cuando iba quería que todo lo supiéramos.

Naturales, porque allí es donde le entiendo más. Lo que menos me gusta es el recreo, porque en el salón es mejor, nadie molesta.

Si no lo entendemos, el maestro pasa a varios niños al pizarrón y lo explica, y si así no lo entendemos, vuelve a dar la clase."

Belinda, 8 años, 2o. grado.

"Me gustan mucho las numeraciones porque se tardan mucho y ya luego, cuando terminamos, nos dicen: ya se van a su casa.

Si no entendemos, a veces nos lo vuelve a explicar y otras veces no, y luego cuando nos pasan al pizarrón no sabemos."

Las respuestas anteriores son muestra de cómo los niños establecen sus juicios en cuanto a lo que pasa en la escuela.

Mediante una entrevista, usted también puede conocer las opiniones o puntos de vista de sus alumnos. Le proponemos la siguiente actividad.

ACTIVIDAD 34

Recabe la opinión de algunos de sus alumnos con relación al caso que ha venido evaluando, para lo cual:

- a) Registre las preguntas que guiarán sus entrevistas. Puede emplear las que le proponemos a continuación, pero no necesariamente éstas; en cualquier caso deberán ser formuladas de acuerdo a la edad de sus alumnos.
- b) Elija al azar a cinco niños de su grupo. El número de niños puede ser mayor, proponemos cinco como mínimo para obtener una información útil.
- c) Entrevístelos de acuerdo a su guión.
- d) Anote las respuestas en los espacios correspondientes.
- e) Elabore un resumen de las entrevistas. Anote aquellas sugerencias o ideas de sus alumnos que le parezcan especialmente significativas.

Cuestionario.

- ¿Qué es lo que más te gustó de lo que hicimos en la clase? ¿Por qué?
- ¿Qué no te gustó de lo que hicimos?
- ¿Dime algo que te hubiera gustado hacer?
- ¿Hubo algo de la clase que no entendiste?
- ¿Qué crees que debimos haber hecho en cuanto a eso?

Cuestionario para la entrevista con mis alumnos

Respuestas de _____ nombre _____ edad

Respuestas de _____ nombre _____ edad

Para evaluar las actividades didácticas del tema o unidad que usted seleccionó al inicio de esta unidad, ha desarrollado diversas actividades que pueden concretarse en tres evaluaciones básicas: su opinión inicial, el análisis de factores y la opinión de sus alumnos. Cada una tiene su propio alcance, y con la información que aportan se puede conformar una visión más concreta de la situación evaluada.

ACTIVIDAD 35

Revise lo anotado en la actividad 30 y compare la opinión que ahí plantea con la información final de las actividades 33 y 34. Anote a continuación los puntos a tomar en cuenta, destacados por cada evaluación, marcando en cuáles hay coincidencia.

Comparación de opinión del maestro, análisis de factores y opinión de los alumnos

AUTOEVALUACION DEL MAESTRO

Uno de los factores más importantes que intervienen en la práctica docente son los propios maestros. Las actividades, los materiales didácticos, el propio plan de clase, funcionan de acuerdo a la forma en que el maestro los maneja.

ACTIVIDAD 36

Lea los dos textos siguientes, señale las ideas fundamentales y al final de cada uno elabore un resumen con relación a los planteamientos del autor.

La autoevaluación en el desarrollo de metas y procedimientos*

«El maestro, a causa de la naturaleza de su trabajo, no posee una noción clara de la efectividad de sus metas y procedimientos. No obstante, para tener la mejor evaluación posible de su eficiencia, es necesario que analice cuidadosamente las metas y los procedimientos personales. Las metas bien definidas son necesarias por dos razones principales: primero, como una base para la evaluación, y segundo, para orientar la enseñanza y darle una dirección.

Existen varios interrogantes que el maestro puede plantearse al considerar las metas en relación con su enseñanza.

¿Tengo metas demasiado semejantes para todos los estudiantes? La existencia de una variedad de cinco a diez niveles medios de grado de capacidad en una clase particular no es, por supuesto, nada excepcional. No obstante, las metas que muchos maestros fijan para las clases de ese tipo ponen de manifiesto que no toman en cuenta para nada esa variedad real. Aún en los agrupamientos llamados homogéneos existen muchas diferencias(...)

*Ray H. Simpson. "La autoevaluación en el desarrollo de metas y procedimientos", en: *La autoevaluación del maestro*. Buenos Aires, Paidós, 1967. pp. 67-85.

La opinión popular acerca de la 'capacidad de agrupamiento' es frecuentemente errónea. Después de un estudio cuidadoso de las pruebas experimentales, Shores* llegó a la conclusión de que 'el verdadero problema reside entonces en prestar atención a las diferencias individuales y que cuanto más efectiva es la enseñanza, mayor es la heterogeneidad del grupo. En consecuencia, si agrupamos a los alumnos, tenemos que reagruparlos frecuentemente, y es necesario tener en cuenta que el hecho de que nos interese por las diferencias existentes dentro de cada grupo es mucho más importante que si agrupamos o no agrupamos a los alumnos'. El 'agrupamiento homogéneo' no iguala a todos los individuos de una clase. Sería tan fácil agrupar a los miembros de una clase en función de su apariencia física como lo es agruparlos en función de su capacidad mental y de las características personales importantes en el aprendizaje de las distintas actividades escolares.

¿Descuido demasiado la meta de mejorar la lectura? El concepto moderno de la lectura sostiene que deberíamos continuar aprendiendo a leer mientras continuemos aprendiendo cualquier materia mediante la lectura, que nunca llegamos a ser lectores completamente expertos y que debemos desarrollar de manera constante las complejas habilidades y capacidades implicadas en las diversas materias. La lectura es importante para todos los maestros, dado que la enseñanza de la lectura, aislada de la ciencia, los idiomas, las matemáticas o cualquier otra materia, se efectúa generalmente en el vacío.

Muchas de las dificultades que encuentra el estudiante de matemáticas, estudios sociales, ciencias u otras materias se deben a su ineficacia para leer *esa materia particular*. El maestro que es eficiente en cada una de estas materias debe tener en cuenta este hecho y ser un verdadero maestro de lectura(...)

*J.H. Shores. "What Does Research say About Ability Grouping by Classes?" *Illinois Education*, 27 (diciembre 1964), pp. 169-172.

¿He analizado mis metas de enseñanza, determinadas mediante los tests que he utilizado? Los tests constituyen los mejores espejos individuales de las metas del maestro. Los estudiantes tienden a juzgar la importancia del curso y de la clase y sus metas respectivas por los tipos de preguntas que encuentran en los tests. Interesar a los alumnos en la construcción de los tests puede ser un modo útil de ayudarlos a participar en la determinación de las metas y en el desarrollo de sus propias metas a través de un proceso de raciocinio. Muchas de las llamadas metas intangibles pueden medirse si se las ha definido y descrito cuidadosamente en términos conductuales.

Los tests no sólo reflejan las metas, sino que sugieren también cuáles son los procedimientos más efectivos. Por ejemplo, un estudio sobre el sistema escolar de la ciudad de Nueva York, que se llevó a cabo durante tres años, revela que los alumnos a quienes se les enseñó en laboratorios de lenguaje hicieron muchos más progresos en la fluidez del lenguaje, la entonación y la comprensión auditiva que aquellos a quienes se les enseñó únicamente mediante métodos convencionales. En el vocabulario, la gramática y la comprensión de la lectura ambos grupos se desempeñaron igualmente bien.*

¿Doy suficiente importancia al desarrollo de la independencia y de la creatividad del estudiante? Nunca podremos hacer frente en forma adecuada a la gran variedad de diferencias individuales que se encuentran típicamente en la clase, a menos que consigamos el apoyo activo de cada alumno en la tarea de ayudarlo a establecer sus propias metas y objetivos. Al maestro le resulta imposible realizar de manera adecuada la tarea de establecer y examinar continuamente las metas de cada individuo, y cuanto antes reconozcamos esto más rápidamente podremos desarrollarnos para ayudar a los alumnos a determinar sus propias metas.

El maestro que trata de diagnosticar los medios de mejorar la creatividad en la clase puede plan-

* *Education Digest*, 28 (diciembre 1982) p. 45.



tearse dos cuestiones principales. La primera es diagnosticar los tipos de actividades que conviene evitar, dado que éstas tienden a desarrollar aprendizajes deficientes, conformismos y falta de creatividad.

Un grupo de maestros, después de considerar sus propias conductas actuales y analizar las situaciones que habla que evitar, llegó a las conclusiones siguientes:

1. No alentar a los estudiantes a depender del maestro para iniciar los procesos de aprendizaje.
2. Evitar que el maestro haga todos los tests y todos los diagnósticos.
3. Evitar que sea el maestro quien decida exclusivamente lo que hay que estudiar y cómo y cuándo hay que estudiarlo.
4. Evitar que el maestro exclusivamente seleccione todos los materiales.
5. Evitar que el maestro establezca todos los estándares.
6. Evitar que sea el maestro quien proporcione toda la motivación.
7. Evitar decirles a los alumnos que tienen que estudiar, independientemente de que éstos vean o no vean alguna razón para hacerlo.

Un maestro individual, al analizar sus propias deficiencias, sugirió como áreas de evitación los siguientes ítem:

1. Me gusta monopolizar las horas de clase con mis disertaciones.
2. Me impaciento ante los errores y la lentitud del alumno.
3. Disculpo las deficiencias mediante el recurso compensador de creer que los estudiantes actuales no saben o no les interesa asumir res-

ponsabilidad o tomar iniciativas. Desanimo a los alumnos porque empleo en mucho mayor medida la represión que el elogio.

4. Fracaso en mis intentos de conseguir que el alumno trabaje porque comprende la necesidad de hacerlo.
5. Justifico la falta de desarrollo de la creatividad y responsabilidad del alumno al pensar que resulta antieconómico por el esfuerzo y el tiempo que requiere y debe comprender que la economía no implica un verdadero aprendizaje, duradero y provechoso.
6. No me doy cuenta que se debe dar a los estudiantes la oportunidad de cometer algunos errores, si se quiere que desarrollen su autoresponsabilidad e iniciativa.

La autoevaluación de la creatividad propia es importante para el maestro que trata de inculcar en sus alumnos la autorresponsabilidad y la creatividad. Después de realizar muchos estudios sobre los aspectos psicológicos del pensamiento creativo y de la resolución de problemas, Guilford* llegó a la siguiente conclusión:

En todas las etapas de la resolución de problemas las capacidades evaluativas contribuyen a la selección de la mejor información y al rechazo de la información inadecuada. El paso inicial de percibir un problema es en sí evaluación activa, como lo es el paso final de aceptar un producto terminado. En cualquier etapa del camino, la evaluación proporciona influencias orientadoras, si bien hay veces en que debería dejarse de lado los juicios, para fomentar la producción de ideas en gran escala.

Myers y Torrance** realizaron un estudio que demuestra la importancia de que el maestro confie

* J.P. Guilford. 'Three Faces of Intellect' *American Psychologist*, 14 (1959). pp. 469-479.

** R.E. Myers y E.P. Torrance, 'Can Teachers Encourage Creative Thinking?' *Educational Leadership*, 19 (diciembre 1961). pp. 156-160.

en el pensamiento creativo. En ese estudio se llega a la conclusión de que los maestros que tenían menos éxito en sus tareas de enseñanza eran aquellos que no valoraban personalmente la meta del pensamiento creativo. Eran autoritarios, vindicativos, estaban siempre dominados por el tiempo; insensibles a las necesidades emocionales e intelectuales de los alumnos, carecían de energía, se preocupaban sólo por la función de dar información, eran intelectualmente pasivos, no se interesaban por promover la iniciativa de los alumnos y la confianza en sí mismos, se preocupaban por las cuestiones disciplinarias y no estaban dispuestos a dar mucho de sí mismos.



Algunos maestros y administradores temen estimular la creatividad porque dudan de su propia capacidad para tratar con ella. De las personas creativas se dice frecuentemente que son 'perturbadoras' o que tienen 'carácter'. Sin embargo, si estimulamos a los alumnos para que piensen, analicen y evalúen, debemos esperar que puedan emitir algunas ideas que estén en discordancia con las nuestras.

¿He analizado las metas conductuales postescolares que me propongo alcanzar? Una de las mejores maneras de tratar de determinar los objetivos conductuales

es que el maestro se pregunte lo siguiente: ¿Los alumnos que han terminado sus estudios en la escuela se comportarán en forma diferente como resultado de lo que les he enseñado? ¿Cómo espero que lo hagan? Este planteo del problema tiende a ayudar a que el maestro evite los objetivos generalizados, tales como el desarrollo de la apreciación o el desarrollo de la comprensión.

¿He analizado las actividades durante el primer periodo de clase? Un grupo de maestros, después de catalogar cuidadosamente y considerar las diferencias individuales y los principios psicológicos tal como podrían aplicarse a la enseñanza, llegó a sugerir de qué manera pensaban que su primer periodo de clase se diferenciaría de lo que habían hecho anteriormente:

1. Tomarían más en consideración las sugerencias del alumno acerca de los proyectos y actividades de la clase.
2. Explicarían los procedimientos generales y prestarían más atención al desarrollo de los objetivos de la clase junto con los alumnos.
3. Tratarían de orientar la planificación de actividades, en lugar de dirigirla completamente.
4. Dedicarían más tiempo a obtener datos personales de los estudiantes por medio de cuestionarios y de las oficinas de la administración, incluidos los resultados de los tests administrados previamente.
5. Entrevistarían con más frecuencia a los alumnos para conocer sus intereses y propósitos,

en algunos casos, para conseguirlo, podrán utilizar cuestionarios.

6. Estimularían más la responsabilidad del alumno en relación con el planteamiento de las tareas. Tratarían de hacer que la clase fuera 'nuestra' clase, en lugar de ser la clase 'del maestro'.
7. Se preocuparían más por la ubicación en la clase u otras facilidades para aquellos alumnos que tienen algún defecto físico. Por ejemplo, los duros de oído, los que son cortos de vista, los zurdos y otros, recibirían una atención especial en cuanto a los asientos que ocupan en la clase y a la asignación de sus tareas.

miento se produce a través de un simple proceso de acrecentamiento de los ítems específicos de información que se deben aprender. Chase,* por ejemplo, expresa:

Según el nuevo concepto, la selección del contenido se convierte no tanto en una cuestión de identificar los aspectos del conocimiento que se consideran más valiosos, sino de identificar los conceptos que serán más fructíferos, para aumentar la comprensión y la búsqueda de nuevos conocimientos. Estos conceptos fructíferos y esclarecedores dentro de un campo dado del conocimiento se presentan después con suficientes detalles ilustrativos y especulativos, para



8. A los alumnos que no oyen bien se les asignarían siempre las tareas en forma escrita.

¿He diagnosticado mis cuestionarios y la interacción verbal? Los expertos modernos en la elaboración de los planes de estudio tienden a rechazar el antiguo concepto de que la extensión del conoci-

* F.S. Chase. 'Some Effects of Current Curriculum Projects on Educational Policy and Practices', *The School Review*, 70 (primavera 1962), pp. 134-135. Reproducido con autorización de The University of Chicago Press y F.S. Chase.

que puedan ser comprendidos y utilizados. La organización del contenido tiene el propósito de permitir que el alumno proceda desde la captación de un concepto hasta llegar a comprensiones y aplicaciones más amplias, y a la percepción de las interrelaciones entre los conceptos básicos. El contenido de la experiencia de aprendizaje engloba no sólo los conceptos mismos y las implicaciones que dimanar de ellos, sino también las distintas maneras en que los conceptos se desarrollan y examinan para probar su fuerza lógica y su efectividad, cómo contribuyen durante un periodo más corto o más largo a acrecentar el conocimiento y cómo son modificados o reemplazados a la luz de las investigaciones subsiguientes. Este concepto tiene en cuenta no sólo la rápida expansión del conocimiento, sino también el hecho, más importante aún, que el conocimiento se reorganiza y reconstituye constantemente, de modo que la esperanza que tiene el hombre de estar al día con los últimos adelantos del conocimiento exige la capacidad de revalorar lo que se ha aprendido, en lugar de limitarse simplemente a agregar nuevos conocimientos al caudal de lo que el individuo sabe.

Dentro de este enfoque moderno, adquiere mucha importancia el papel de la interacción verbal y de los cuestionarios. En las preguntas siguientes sugerimos algunos de los problemas que el maestro tiene que considerar:

1. ¿Cómo se puede determinar si entre el maestro y los alumnos existe una comunicación real y efectiva?
2. Cómo debería determinarse la cantidad de tiempo consumido en la comunicación en un sentido, comparada con la comunicación en dos sentidos, o sea, del maestro a los alumnos y de los alumnos al maestro?
3. En una materia particular, ¿cómo debería determinarse el número de veces que interviene el maestro en la clase, en relación con el número de veces que lo hacen los alumnos?

4. ¿Cómo debería compararse la cantidad total de intervenciones de los alumnos en la clase con la cantidad de intervenciones del maestro?
5. ¿En qué medida la intervención del maestro debería estructurar las discusiones en la clase, en comparación con las intervenciones de los alumnos?
6. ¿En qué medida el maestro debe estimular a los estudiantes para que clarifiquen las preguntas que formulan?
7. ¿En qué medida se debe alentar a los alumnos para que expresen sus opiniones, particularmente cuando estas opiniones están en pugna con las ideas corrientes o con los puntos de vista personales del maestro?
8. ¿Cuál debería ser la conducta del maestro cuando un alumno formula una pregunta? ¿Debe contestarla o utilizarla como una caja de resonancia para conseguir que los otros alumnos mediten e intervengan en la clase?
9. ¿En qué medida tendría que incorporar el maestro los deseos, observaciones, sugerencias o críticas de los alumnos dentro de la estructuración y dirección de la clase.
10. ¿En qué medida el maestro debería tratar de reconocer y reorganizar la dinámica de la clase en función del que interviene en la misma y de la frecuencia con que lo hace?
11. ¿En qué medida los problemas que se discuten deber ser el resultado de las necesidades de los alumnos y/o de las percepciones de lo que es importante para la clase?
12. ¿En qué medida la discusión debe proporcionar la oportunidad de determinar la coincidencia entre las opiniones del maestro sobre un problema dado y las percepciones individuales de los alumnos?
13. ¿En qué medida el maestro debe dar pasos activos para que los alumnos conozcan los problemas de estructuración en la clase y los de la dinámica de la clase?

.....
 ¿He utilizado la autoevaluación de las metas y los procedimientos de la clase para ayudar a solucionar el problema de la disciplina? El aspecto disciplinario de una clase es, en sí mismo, un tipo indirecto de diagnóstico.

La mala disciplina ocupa todavía prácticamente el primer lugar en cualquier lista que enumere los problemas de la enseñanza. La mala disciplina es fundamentalmente un reflejo, un síntoma de algunas dificultades subyacentes que el maestro no ha podido enfrentar en forma acertada. Estas dificultades pueden relacionarse con la naturaleza de las tareas, con la falta de atención que se presta a las diferencias individuales, a la variedad inadecuada o insuficiente de textos o procedimientos que se emplean en la clase.

Nuestro deseo es, por supuesto, desarrollar individuos autoorientados y automotivados, dado que el test eventual de educación tendrá lugar cuando los maestros no estén presentes para incitar a los alumnos, dirigirlos y tomar decisiones por ellos. La autorresponsabilidad y la autoorientación sólo se adquieren si se permite al alumno tomar decisiones por su propia cuenta, lo que inevitablemente implicará algunos errores de su parte.



Existen diversas técnicas que puede utilizar el maestro para descubrir las posibles causas de los problemas disciplinarios. Las nueve preguntas que incluimos a continuación tienen por objeto 'sacar a la luz los hechos relativos al cumplimiento de la responsabilidad del maestro en una

situación particular de enseñanza'.* Es necesario advertir que las preguntas que debe contestar el maestro se refieren a los procedimientos, la conducta, las actitudes, los métodos y la programación de horarios, así como a la situación diaria del maestro.

Formulario para el autoanálisis de la enseñanza en la clase.

Este instrumento está planeado para que se le utilice diariamente durante un periodo de varias semanas. Podría ser la base para entrevistas entre el maestro y el personal de supervisión.

1. ¿Qué procedimientos o planes utilizados en esta lección eran efectivos?
2. ¿Qué procedimientos eran ineficaces?
3. ¿Qué amañamientos o actitudes personales evidentes para la clase eran indeseables?
4. ¿Cuáles eran las señales manifiestas de mal comportamiento, si había alguna? ¿Quiénes eran los alumnos directamente implicados?
5. ¿A qué causas, ya sea relativas a la enseñanza o a la personalidad de los alumnos implicados, puede atribuirse este mal comportamiento?
6. ¿Qué señales existían, si había alguna, de que ciertos alumnos realizaran un trabajo excepcionalmente bueno? ¿Quiénes eran estos alumnos?
7. ¿Qué clase de día tengo? ¿Existe algún motivo para que me sienta tenso, preocupado o cansado?
8. ¿He alcanzado el objetivo principal de mi lección? ¿Comprendieron los alumnos la idea o las ideas expuestas? ¿Si no lo hicieron, cuál es la causa?
9. ¿Eran adecuados los planes y la preparación de la lección? ¿Distribuí bien mi tiempo?*

Un maestro de matemáticas que tenía serios problemas con la disciplina estudiantil, hasta el punto que no podía mantener el control de la clase, llenó este formulario todos los días y mantuvo

* F.A.H. Smith, 'A Self-Analysis of Classroom Teaching', National Association of Secondary School Principals, 42 (marzo 1968), pp. 182-184.

** Ibid, p. 183.

conversaciones con el director de la escuela. Este plan facilitó la autocrítica del maestro, pues cada día podía analizar los errores, si había alguno, y cada día podría sentirse estimulado si lograba alguna mejora.

Las escalas de juicio proporcionan otro enfoque para la autoevaluación del maestro en el área de las metas y los procedimientos. El maestro mismo tiene que juzgar lo que es relevante para él y qué áreas quiere estudiar.

Simpson* proporciona ideas y sugerencias interesantes en una serie de doce escalas de juicio basadas sobre una concepción explícita del proceso de enseñanza y aprendizaje. Las direcciones generales para que los estudiantes evalúen las clases dan el propósito, las suposiciones y las instrucciones específicas a los evaluadores. La escala A constituye un ejemplo de la naturaleza general de las escalas.

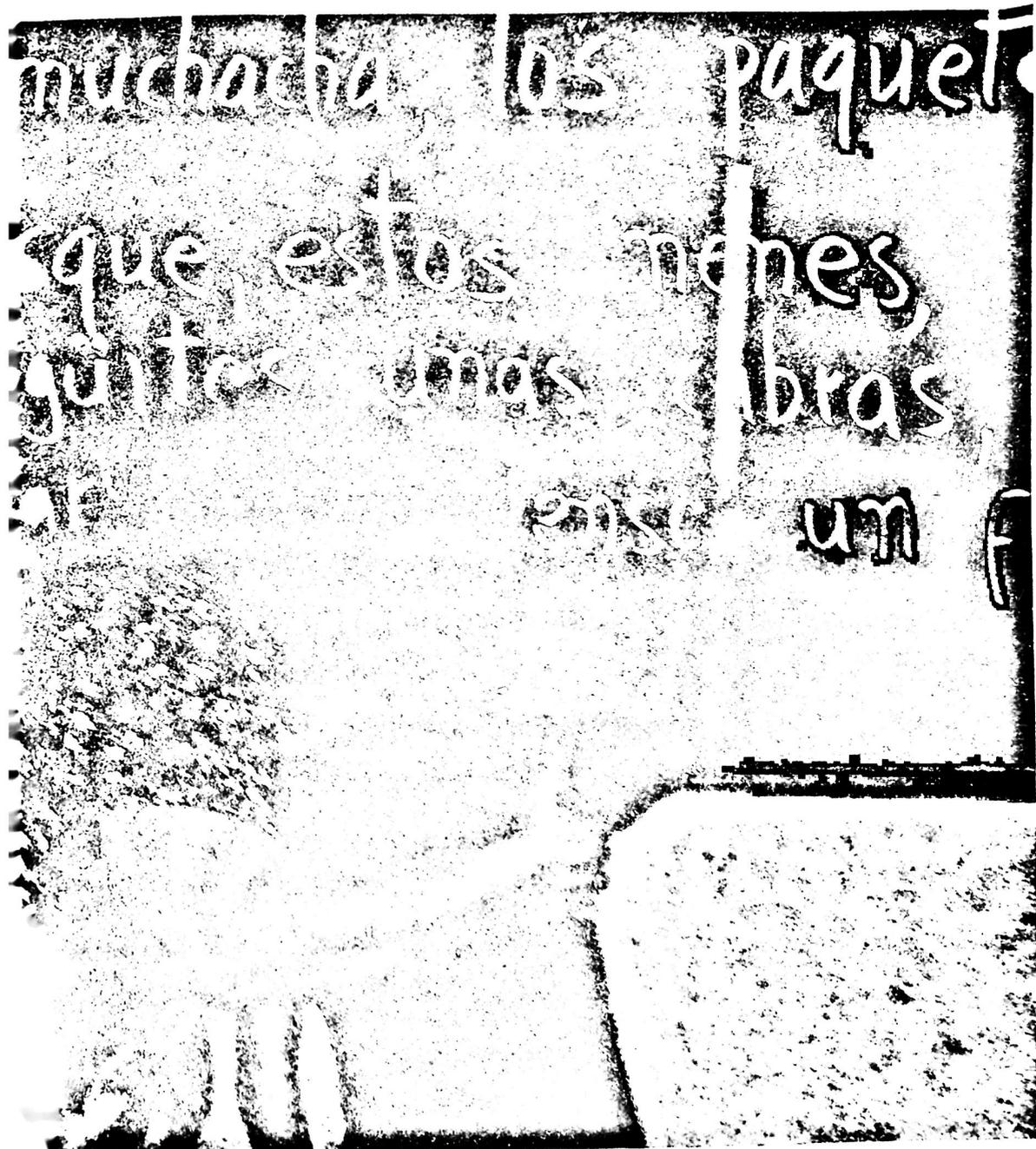
Escala A. ¿Cuál es el nivel motivacional en el que operan los alumnos?

1. El alumno es hostil a los procedimientos y se resiente ante los esfuerzos del maestro por trabajar con él. No realiza prácticamente trabajo alguno.
2. El alumno considera que lo que se hace en la escuela tiene poco o ningún valor y por consiguiente trabaja sólo lo suficiente para no verse implicado en alguna situación comprometida o para no ser castigado.

* R.H. Simpson. 'An Evaluation of Motivation. Assignment-Making. Problem Procedures and Service Learnings in a School System'.
Journal of Educational Research, 44 (septiembre 1950). pp. 1-13.

3. El alumno reconoce las metas establecidas por el maestro, las rechaza en gran medida porque para él carecen de valor, pero trabaja en la clase porque al cumplir con las metas fijadas por el maestro piensa que puede alcanzar sus propias metas, como, por ejemplo, conseguir una clasificación que le permita pasar de curso o de grado.
4. El alumno reconoce las metas fijadas por el maestro, las acepta como buenas y trabaja entusiastamente para lograrlas.
5. La responsabilidad principal de identificar y seleccionar las metas y los procedimientos recae en el maestro, pero éste estimula a los alumnos para que participen también en este proceso.
6. El maestro y el alumno asumen juntos la responsabilidad de fijar metas y propósitos sanos, y juntos tienen la responsabilidad de llevar adelante las actividades.
7. El alumno asume la mayor parte de la responsabilidad de fijar sus metas y su automejoramiento, el maestro sirve de orientador y, en el momento adecuado, verifica si el aprendizaje continúa.
8. Ninguna de las escalas mencionadas se adecua a la clase. La situación se describe del otro lado de la hoja de evaluación.

Un análisis cuidadoso de las metas y procedimientos de la clase puede allanar el camino para mejorar la disciplina y el aprendizaje y para una experiencia docente más afortunada.»



Resumen

Texto: "La autoevaluación en el desarrollo de metas y procedimientos".

hay un amplio espectro de características personales que debiera ser compatible razonablemente con la eficiencia de la enseñanza.

En realidad, es muy poco lo que se sabe acerca de las características de los profesores en relación con el éxito del proceso de enseñanza-aprendizaje. En parte, esta situación refleja lo difícil que es medir los mencionados atributos del profesor, evidentemente relacionados con la competencia pedagógica, y la consecuente falta de testimonios de investigación relativos a estas variables tan importantes. En parte también, esto refleja el hincapié indebido que se ha hecho en las pasadas tres décadas en las características de personalidad, las cuales se creía que afectaban a la salud mental y al desarrollo de la personalidad de los niños. Además, muchos de los testimonios de investigaciones relativas a esta área tienden a ser ambiguos, equivocados e imposibles de interpretar, por la carencia de un criterio satisfactorio conforme al cual medir la competencia del profesor. Las estimaciones de la ejecución del maestro son notoriamente inconfiables, superficiales, subjetivas y caprichosas; y las puntuaciones de las pruebas de aprovechamiento de los alumnos, como veremos después, están limitadas en cuanto a profundidad, alcances y validez.

Pero, aunque las instituciones de formación de profesores tiendan a recalcar en demasía la importancia de estos factores de la personalidad, hay algunas pruebas de que los alumnos se interesan principalmente por la competencia pedagógica o la capacidad de enseñar de sus profesores, y no por sus papeles de adultos amables, simpáticos y alegres (P.H. Taylor, 1962). A pesar de la reciente tendencia en campos como el gobierno y la administración de empresas a concederle lugar preferente a la habilidad para llevarse bien con los demás, en detrimento de la competencia profesional, hay razones para preocuparse cuando el personal profesional de cualquier tipo de empresa es juzgado principalmente con base en sus cualidades puramente personales. Es claro que, ya que los profesores tratan con niños impresionables y afectan el desarrollo de sus personalidades, no deberan poseer personalidades

Características del profesor*

«PARECE EVIDENTE que el profesor debe constituir una de las variables más importantes del proceso de aprendizaje. En primer lugar, desde el punto de vista cognoscitivo, lo amplio y lo persuasivo que sea su conocimiento de la materia establece, desde luego, una diferencia. En segundo lugar, independientemente de su grado de competencia en este respecto, puede ser más o menos capaz de presentar y organizar con claridad la materia de estudio, de explicar lúcida e incisivamente las ideas y de manipular con eficacia las variables importantes que afectan al aprendizaje. En tercer lugar, al comunicarse con sus alumnos, podrá ser más o menos capaz de traducir su conocimiento a formas que se adecuen al grado de madurez cognoscitivo y de experiencia en la materia. Ciertos aspectos clave de la personalidad del profesor parecerían, lógicamente, tener importante relación con los resultados del aprendizaje de salón de clase; consideraciones teóricas sugieren que el principal de ellos estaría en su grado de compromiso o de participación del yo en el desarrollo intelectual de sus alumnos y en su capacidad para generar excitación intelectual y motivación intrínseca para aprender. Aparte de estos atributos cognoscitivos y de personalidad, tan decisivos, que influyen de manera directa en el proceso de aprendizaje,

* David P. Ausubel. *Psicología educativa. Un punto de vista cognoscitivo*. México, Trillas, 1978, pp. 513-521.

inestables o destructivas; sin embargo, el principal criterio para seleccionar y evaluar a los profesores debiera no ser el grado en que sus características de personalidad se adaptan a algún ideal teórico que promueve la salud mental o el desarrollo de la personalidad, sino más bien su capacidad para estimular y dirigir eficientemente las actividades de aprendizaje de los alumnos.

Los papeles de los profesores

Una manera de evaluar las características del profesor en función de su pertinencia para la eficacia de la enseñanza es la de considerar tanto los diferentes papeles que desempeñan los profesores en nuestra cultura como la importancia relativa de tales papeles. En los últimos años, el alcance de la función del profesor se ha expandido grandemente, más allá de su propósito original de enseñar, para incluir aspectos como ser sustituto de los padres, amigo y confidente, consejero, orientador, representante de la cultura adulta, transmisor de los valores culturales y facilitador del desarrollo de la personalidad; pero sin pretender desacreditar de ninguna manera la realidad o la importancia de tales funciones subsidiarias, es innegable, sin embargo, que el papel más importante y distintivo del profesor, en el salón de

clase moderno, es el de director de las *actividades de aprendizaje*.*

Un interesante estudio de la manera como perciben alumnos adolescentes a sus profesores indica que se aprecia que éstos desempeñan tres clases principales de papeles: el de amigos, el de antagonistas y el de manipuladores del estatus en situaciones de aprendizaje (R. Cunningham, 1951). Como amigos, son más 'viejos y sabios', consejeros serviciales, héroes, donadores de seguridad, confidentes y ocasionalmente 'compinches'. Como antagonistas son considerados 'aguijones' que interfieren arbitrariamente con los placeres legítimos, como 'enemigos' a los que hay que 'combatir' y 'engañar', y como demonios del poder que hay que temer, respetar y apaciguar. Gran parte de ese papel representa obviamente un desplazamiento de sentimientos hostiles dirigidos originalmente hacia los padres. Los profesores comparten también gran parte de la orientación antiadulta general de los adolescentes. En los aspectos de aprendizaje de la situación escolar los profesores son percibidos como 'organizadores eficientes para dirigir proyectos de trabajo', como 'males necesarios' en la adquisición del conocimiento, como 'escalones hacia futuras recompensas de estatus, como dispensadores de aprobación y desaprobación y como árbitros morales que pueden absolver de culpa así como señalar con dedo acusador.

* Al dirigir las actividades de aprendizaje de los alumnos, la principal función del profesor ya no es, o ya no debiera ser, la de darles información. Como ya se puso de relieve esta función podría ser ejecutada con más eficiencia mediante materiales de enseñanza programada.

Características de la personalidad

En la primera mitad de este siglo se acumuló una vasta bibliografía acerca de las características de personalidad de los profesores; sin embargo, muy poca de ella sirve para aclarar las clases de características asociadas con el éxito en la enseñanza. Principalmente la personalidad de los profesores se ha estudiado en sí misma o en relación con aquellos aspectos que influyen en el desarrollo de la personalidad y en la higiene mental de los alumnos; pero no en relación con los factores que afectan a los resultados del aprendizaje ni con otros criterios de la eficiencia del profesor. Y éste ha sido el caso a pesar del hecho de que muchos aspectos de la personalidad del profesor puedan influir obviamente en la respuesta afectiva de los alumnos hacia él, sin influir necesariamente en su eficacia como maestro.



ciones principales a esta generalización consisten en la cordialidad y en la comprensión, por una parte, y en la tendencia a ser estimulante e imaginativo, por la otra. En consecuencia, como gran variedad de rasgos de personalidad parece ser consistente tanto con la eficacia de la enseñanza como con el desarrollo de la personalidad normal y de la higiene mental en el salón de clase. El profesor no debiera tratar de ser la personalidad ideal para que se conformase a un conjunto teóricamente ideal, de características en estos aspectos, aun cuando le fuese posible hacerlo. El curso de acción más realista y justificable, para él, consiste en el empleo más eficaz de sus rasgos de personalidad positivos.

Es incontrovertible que los alumnos responden de manera afectiva a las características de la personalidad de un profesor, y que esta respuesta afectiva influye en sus juicios de la eficacia pedagógica de aquél (F.W. Hart, 1934). No sólo admiran en el profesor su habilidad para enseñar, su claridad, su dedicación a la tarea y su buen control del salón de clase, sino que también estiman mayormente su justicia, su imparcialidad, su paciencia, su entusiasmo y su comprensión benevolente. Aprueban, además, a los profesores que se interesan en los alumnos y que sean serviciales, amables y considerados para con sus sentimientos (F.W. Hart, 1934; Leeds, 1954). En el otro lado de la moneda, les desagrada la renuencia a otorgar elogios, el favoritismo, la tendencia a castigar, la irritabilidad, la exigencia, la locuacidad, el autoritarismo y la fragilidad de temperamento. Así pues, desde el punto de vista de la simple congenialidad, ciertamente no puede hacer daño y sí rendir algún provecho que el profesor posea aquellas características que lo hacen bien mirado por sus alumnos; sin embargo, desde el punto de vista de su función principal en nuestra cultura, es evidentemente más importante que un profesor sea eficiente al enseñar, en lugar de estimado o popular.

En general, las características de la personalidad de los maestros no se correlacionan mucho con la eficiencia en la enseñanza. Las dos excep-

Los profesores cordiales y positivos tienden a satisfacer la pulsión afiliativa de los pupilos. Esto es particularmente importante en muchos alumnos de escuela primaria, que buscan en los profesores a un sustituto de sus padres y una fuente de aceptación y aprobación indicadora de estatus derivado. Pierde importancia en la escuela secundaria y en la universidad, cuando la pulsión afiliativa constituye una motivación menos destacada para aprender, que las crecientes necesidades de mejoramiento del yo y de estatus ganado. El profesor cordial puede ser identificado fácilmente por los alumnos. Les brinda apoyo emocional, es benévolo con ellos y los acepta como personas. Suele distribuir muchos elogios, alentos y tiende a interpretar tan condescendentemente como sea posible la conducta de los alumnos. No es relativamente autoritario pero sí sensible a los sentimientos y respuestas afectivas de los alumnos. Por todas estas razones tiende a lograr puntuación elevada en el inventario de Minnesota de Actitudes del Profesor (Minnesota Teacher Attitude Inventory), que se inclina en esta dirección, y que fomenta más saludables conceptos de sí mismos en los alumnos de primaria (Spaulding, 1963). Los profesores cordiales tienden a ser estimados más favorablemente por los directores, supervisores, alumnos y otros observadores (Cook, Leeds, y Callis, 1951; McGee, 1955; Ryans, 1960; Solomon, Rosenberg y Bezdek, 1964).

En todos los niveles de grado, incluida la escuela primaria, la cordialidad del profesor será menos

importante para los alumnos cuya orientación motivacional hacia el aprendizaje sea principalmente cognoscitiva o de mejoramiento del yo en lugar de afiliativa. Para tales alumnos, la simpatía por un profesor no se relaciona con el grado de cordialidad de éste ni con su puntuación en el inventario de Minnesota de Actitudes del Profesor (Della-Piana y Gage, 1955). En agudo contraste con esto, los alumnos que están muy interesados por sus relaciones interpersonales y por sus sentimientos hacia un profesor tienden a gustar de aquellos que se caracterizan por su cordialidad (que logran altas puntuaciones en el Inventario de Minnesota de Actitudes del Profesor) y a rechazar a los profesores que no son así.

A resultas de identificarse con un profesor cordial, el alumno está obviamente más dispuesto a asimilar sus valores. Teóricamente, debiera estar también más motivado para aprender y, en consecuencia, para obtener un nivel más elevado de aprovechamiento académico; sin embargo, las pruebas en este respecto tienden a ser equívocas (Flanders, 1960; Medley y Mitzel, 1959). Pero, en cualquier caso, la cordialidad del profesor se relaciona significativamente con la cantidad de trabajo ejecutada por los alumnos (Cogan, 1958), con el interés de los alumnos por la ciencia en clases de ciencia general (H.B. Redd, 1961) y con la 'productividad' de la conducta del alumno en la escuela primaria (Ryans, 1961). P.S. Sears (1963) adujo algunas pruebas que sugieren que el aprovechamiento de los alumnos es más creativo cuando los profesores son cordiales y alentados.

La capacidad para generar estímulo intelectual y motivación intrínseca para aprender es otra característica de los profesores que parece tener consecuencias importantes con respecto a su eficacia como maestros. Los profesores que son animados, estimulantes, imaginativos y entusiastas en lo que respecta a sus temas son juzgados de más éxito por sus directores y otros observadores experimentales (Ryans, 1960). Bajo esta clase de estimulación, la conducta del alumno es también más productiva tanto en la secundaria como en la primaria (Ryans, 1961), y se logran mayores incrementos de comprensión de parte de los alumnos (Solomon, Rosenberg y Bezdek, 1964).

Quizá la característica de personalidad más importante de los profesores, que influye en su eficiencia, consista en el grado de su dedicación personal al desarrollo intelectual de los alumnos. Hay consenso general de que ese es un componente central de la motivación profesional del profesor. Determina en gran parte que invierta o no los esfuerzos necesarios para enseñar, buscando incrementos reales en el desenvolvimiento intelectual de los alumnos, o que se limite a realizar los ademanes formales de la enseñanza; pero, por desgracia, como es un factor muy esquivo en lo que respecta a medirlo confiable y válidamente, no tenemos pruebas objetivas acerca de su relación con el éxito de la enseñanza.

Por la variabilidad de las necesidades y las características de los alumnos es deseable también que varíen los estilos de enseñar. Una importante característica del alumno, que ya se puso de relieve en este respecto, es la diferencia con relación a los estilos de aprender de satelizadores y no satelizadores. Otras características importantes son la inteligencia, el nivel de ansiedad, el interés en el materia, el grado prevaleciente de autoritarismo en la relación adulto-niño, característico de cierto antecedente de clase social, y los grados de independencia y seguridad del estudiante (Wispe, 1951). Por último, el estilo de enseñar adecuado es relativo siempre a la meta educativa en particular por la que se esté luchando en algún momento; esto es, la transmisión eficaz del conocimiento establecido, la generación o modificación de actitudes, la mejora de las habilidades para resolver problemas, o la exploración y el perfeccionamiento de puntos de vista opcionales en campos controvertidos del conocimiento.

El estilo de enseñar

Mucho es lo que se ha escrito y muchas también las controversias que han surgido en torno al problema del 'estilo de enseñar'. Este confuso debate, en gran parte plagado de ambigüedades en el empleo de los términos de frases cargadas de contenido emocional y de carencia de pruebas definitivas, no se ha resuelto en absoluto y promete producir pocas consecuencias claras para la práctica de la enseñanza. Quizá la conclusión más justificable que pueda extraerse en este punto sea la de que la variabilidad en estilo de enseñar es tanto inevitable como deseable. Los estilos de enseñar varían, en primer lugar, porque varían también las personalidades de los profesores. Lo que rinde buenos resultados para un maestro puede ser completamente ineficaz para otro; por consiguiente, el profesor debiera adaptar su estilo de enseñanza a las fuerzas y debilidades de sus antecedentes, de su personalidad y de su preparación. Esto no significa, naturalmente, que todas las técnicas de enseñanza sean igualmente eficaces ni que la técnica pedagógica no sea susceptible de enseñarse. Por principio de cuentas, puede suponerse que cierto profesor elige necesariamente el estilo que se adecua más a él; y más allá de la asistencia que pueda prestarse a esa elección, a la mayoría de los aspirantes a profesores puede ayudárseles a emplear más eficazmente sus estilos, esto es, pueden suministrárseles ciertas técnicas pertinentes o demostrárseles cómo utilizarlas con mayor ventaja.

Resumen

Texto: "Características del profesor".

La siguiente actividad está dirigida a que reflexione sobre su participación en la clase, a partir del análisis de aquellos indicadores o rasgos, como se les llama cuando se trata de actitudes, que juzgue importantes de revisar a esa participación.

ACTIVIDAD 37.

Conteste la siguiente lista de verificación tomando en cuenta la unidad o tema que ha venido evaluando.

- En cada rasgo marque con una "x", sí o no, de acuerdo a lo que juzgue oportuno.
- Si carece de suficientes elementos de juicio, deje los espacios en blanco.
- En la columna de observaciones anote aquellos comentarios que sean pertinentes.
- Recuerde que usted debe elaborar su propia lista de verificación aprovechando o no los rasgos sugeridos.

Hoja de Evaluación del Maestro

RASGOS	Sí No		Observaciones
• Mostré interés y entusiasmo.			
• Fui razonable al asignar tareas.			
• Estimulé el pensamiento crítico de mis alumnos.			
• Preparé el tema a tratar.			
• Acepté que en ocasiones no tuve respuesta a las preguntas de mis alumnos.			
• Busqué la respuesta a las preguntas que no pude contestar.			
• Reconocí y atendí las diferencias individuales.			
• Respeté la opinión de mis alumnos.			

RASGOS	Sí No		Observaciones

— Anote a continuación un comentario sobre su participación en el desarrollo de la situación evaluada.

ACTIVIDAD 38

Revise la comparación de las evaluaciones dirigidas hacia los aspectos prácticos de la situación elegida (actividad 35) y la evaluación de su participación (actividad 37). Determine, con esa información, qué factores y cómo influyeron en los resultados alcanzados por sus alumnos (tabla de frecuencias y gráfica).

Factores

Cómo influyeron

Factores

Cómo influyeron



Propuestas sobre mi trabajo

LA PRACTICA DOCENTE Y LOS RESULTADOS DE LA EVALUACION

Al evaluar este caso usted encontró algunos factores que favorecieron el proceso de enseñanza-aprendizaje, así como otros que lo limitaron. Esto le habrá llevado a observar el alcance de sus acciones y lo acertado de sus propuestas.

Si tuviera que desarrollar nuevamente la unidad o el tema evaluado: ¿volvería a realizar el mismo plan de actividades?, ¿qué cambios propondría?, ¿seleccionaría los mismos materiales o elegiría otros?, ¿qué planteamientos propondría en cuanto a su participación?

ACTIVIDAD 39

Considere las preguntas anteriores y otras que usted se plante, para elaborar una propuesta que contemple acciones para mejorar el desarrollo del caso evaluado o su práctica docente en general.

Propuesta sobre mi trabajo

(continuación)

Con las actividades de esta unidad ha evaluado una situación concreta de su práctica docente; con esta experiencia y el procedimiento para evaluar los aprendizajes de sus alumnos, que propuso en la Unidad II, usted puede elaborar un procedimiento para evaluar sus actividades docentes.

ACTIVIDAD 40

Considere las actividades realizadas en la Unidad IV, así como el procedimiento de evaluación descrito en la actividad 16 y determine los pasos que integrarán el procedimiento para evaluar sus actividades docentes, explicando en qué consisten y cuál es el propósito de cada paso.

Procedimiento de evaluación de las actividades docentes

Pasos, descripción	Propósito

ACTIVIDADES FINALES

A los miembros del equipo que elaboró este volumen nos interesa conocer su opinión acerca de nuestra práctica docente; que en este caso es diferente por efectuarse a distancia.

La opinión franca, que contenga realmente sus experiencias y exprese todo lo que desee o siente al respecto, es un aporte valioso que nos permitirá reflexionar acerca de nuestra práctica docente para mejorarla.

I. Tenemos especial interés en conocer sus respuestas a las siguientes preguntas fundamentando el porqué de cada una de ellas.

¿Qué unidad le resultó más provechosa?

¿Qué actividades le resultaron más enriquecedoras?

¿Cuáles lecturas considera usted más útiles e interesantes?

NOTA:

Antes de escribir en esta hoja coloque el papel carbón. La copia se deberá recortar y entregar al asesor.

I. Tenemos especial interés en conocer sus respuestas a las siguientes preguntas fundamentando el porqué de cada una de ellas.

¿Qué unidad le resultó más provechosa?

¿Qué actividades le resultaron más enriquecedoras?

¿Cuáles lecturas considera usted más útiles e interesantes?

NOTA: Copia para el asesor.

Continuación

ATOM

NOTA:

Antes de escribir en esta hoja coloque el papel carbón. La copia se deberá recortar y entregar al asesor.

Continuación

NOTA: Copia para el asesor.



¿Cuál es su opinión acerca del trabajo que realizó en el volumen?

NOTA:

Antes de escribir en esta hoja coloque el papel carbón. La copia se deberá recortar y entregar al asesor.

¿Cuál es su opinión acerca del trabajo que realizó en el volumen?

NOTA: Copia para el asesor.

... de la ... de ...

II. Haga una breve descripción de lo aprendido en el volumen.

NOTA:

Antes de escribir en esta hoja coloque el papel carbón. La copia se deberá recortar y entregar al asesor.

NOTA:

Antes de escribir en esta hoja coloque el papel carbón. La copia se deberá recortar y entregar al asesor.

... de la obra...

II. Haga una breve descripción de lo aprendido en el volumen.

... de la obra...

NOTA: Copia para el asesor.

¿Pueden ser usados los datos de los volúmenes?

III. ¿Cuál es su opinión acerca del volumen?

NOTA: Antes de escribir en esta hoja coloque el papel carbon. La copia se deberá guardar y entregar al autor.

NOTA:
Antes de escribir en esta hoja coloque el papel carbon. La copia se deberá guardar y entregar al autor.



SECRETARÍA DE EDUCACIÓN
EN TAMAULIPAS
CENTRO DE ACTUALIZACIÓN
DEL MAGISTERIO
DE CD. VICTORIA, TAM.

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN EN TAMAULIPAS

III. ¿Cuál es su opinión acerca del volumen?

.....

NOTA: Costo para el autor.

NOTA: Costo para el autor.

ANEXO
DIARIO OFICIAL
SECRETARIA DE EDUCACION PUBLICA

ACUERDO Núm. 17 que establece las normas a que deberán sujetarse los procedimientos de evaluación del aprendizaje en los distintos tipos y modalidades de la educación bajo el control de la Secretaría de Educación Pública.

Al margen un sello con el Escudo Nacional, que dice: Estados Unidos Mexicanos —Secretaría de Educación Pública.

ACUERDO NUM. 17

ACUERDO que establece las normas a que deberán sujetarse los procedimientos de evaluación del aprendizaje en los distintos tipos y modalidades de la educación bajo el control de la Secretaría de Educación Pública.

Con fundamento en los artículos 38 fracción I, inciso a) de la Ley Orgánica de la Administración Pública Federal; 7, 24, fracción II y 46 y 47 de la Ley Federal de Educación y 2 y 6 fracción I, del Reglamento Interior de la Secretaría de Educación Pública; y

CONSIDERANDO

Que la evaluación del aprendizaje es un proceso inherente a la tarea educativa, indispensable para comprobar si se han logrado los objetivos del aprendizaje, planear la actividad escolar; decidir la promoción del educando y contribuir a elevar la calidad de la enseñanza.

Que la evaluación del aprendizaje coadyuva al diseño y actualización de planes y programas de estudio; a la selección de métodos educativos; al aprovechamiento racional de los recursos humanos y materiales y a la planeación general del sistema educativo nacional.

Que la evaluación del aprendizaje debe instrumentarse atendiendo a las características específicas de los diferentes tipos y modalidades de la educación bajo el control de la Secretaría de Educación Pública.

Que para representar los resultados de la evaluación del aprendizaje se requiere de una simbología que unifique la comunicación e interpretación de esos resultados.

Que para fines de unificar y coordinar la educación en toda la República, conviene normar los procedimientos de evaluación del aprendizaje, en los tipos y modalidades que conforman el sistema educativo nacional he dictado lo siguiente:

ACUERDO

ARTICULO 1o.- Es obligación de las escuelas y demás unidades que prestan servicios educativos, evaluar el aprendizaje de los educandos, entendido éste como la adquisición de conocimientos, el desarrollo de habilidades y destrezas y la formación de actitudes, señalados en los programas de estudio vigentes.

ARTICULO 2o.- La evaluación del aprendizaje deberá realizarse a lo largo del proceso educativo a través de procedimientos pedagógicos adecuados. Los programas de estudio y actividades escolares deberán responder a estos propósitos.

ARTICULO 3o.- La escala oficial de calificaciones será numérica del 5 al 10, con la siguiente interpretación:

10 Excelente
9 Muy bien
8 Bien
7 Regular
6 Suficiente
5 No suficiente

ARTICULO 4o.- Para su operatividad la escala será congruente con el contenido de los programas, y cada escuela o unidad que preste servicios educativos determinará los comportamientos necesarios que el educando deberá alcanzar al término de una etapa de aprendizaje.

ARTICULO 5o.- La evaluación permanente del aprendizaje deberá conducir a tomar decisiones pedagógicas oportunas para asegurar la eficacia de la enseñanza y del aprendizaje, así como la integración de calificaciones parciales que expresen el rendimiento alcanzado por el educando dentro de una etapa definida de dicho proceso.

ARTICULO 6o.- La evaluación final será el resultado de la integración de las calificaciones en cada materia, asignatura y área de plan de estudios conforme a las disposiciones que establezcan las direcciones generales de la Secretaría de Educación Pública, que administren servicios educativos.

ARTICULO 7o.- Los educandos que obtengan la anotación 5 en la evaluación final se sujetarán a los procedimientos de regularización que al respecto se determinen.

ARTICULO 8o.- Las direcciones generales de la Secretaría de Educación Pública que administren servicios educativos, podrán disponer la realización de exámenes finales. En caso de efectuarse éstos, se formarán como un elemento más de juicio para completar las evaluaciones parciales.

ARTICULO 9o.- Las escuelas y demás unidades que presten servicios educativos, deberán informar al educando y a los padres o tutores en su caso, del nivel de aprovechamiento alcanzado por el educando.

ARTICULO 10o.- El educando acreditará un ciclo, grado, materia, área de estudio o asignatura de acuerdo con el plan de estudios vigente, cuando obtenga según lo estipulado en la escala de calificaciones, la anotación 6 ó más.

ARTICULO 11o.- Las direcciones generales de la Secretaría de Educación Pública a las que se encuentran adscritas las escuelas y demás unidades que prestan servicios educativos, deberán determinar para efectos de promoción y acreditación de estudios los prerrequisitos correspondientes.

ARTICULO 12o.- Es competencia y obligación de cada dependencia de la Secretaría de Educación Pública que administre servicios educativos, determinar los instrumentos y técnicas de evaluación que convengan, así como las normas y procedimientos para establecer las acciones pedagógicas adecuadas. Será además, responsable de la observancia del presente acuerdo, y, con la asesoría del Consejo Nacional Técnico de la Educación y la coordinación de la Subsecretaría de Planeación Educativa, dictará disposiciones para hacer operante su contenido.

TRANSITORIOS

PRIMERO.- El presente acuerdo tendrá efectos a partir del año escolar 1978-1979, en los distintos tipos y modalidades de la educación bajo el control de la Secretaría de Educación Pública.

SEGUNDO.- Se abrogan los acuerdos 3810 del 30 de marzo de 1976; el 9909 de la Dirección General de Enseñanza Normal del 25 de junio de 1959, en la parte relativa a la estimación del aprovechamiento así como todas las disposiciones que se opongan al presente acuerdo.

TERCERO.- El presente acuerdo deberá ser publicado en el "Diario Oficial" de la Federación.

Sufragio Efectivo, No Reelección.

México, D.F., 25 de julio de 1978.

El Secretario Fernando Solana.- Rúbrica.

BIBLIOGRAFIA

- ADAMS, Georgia S. Medición y evaluación en educación, psicología y "guidance". Barcelona, Herder, 1970.
- AHMANN, J. Stanley, et al. Evaluación de los alumnos de la escuela primaria. Madrid, Aguilar, 1972.
- ALATORRE F., Silvia, et al. Introducción a los métodos estadísticos. México, UPN, 1981.
- AUSUBEL, David P. Psicología educativa. Un punto de vista cognoscitivo. México, Trillas, 1978.
- BLAIR, Glenn M. Psicología educativa. México, Fondo de Cultura Económica, 1979.
- BLOOM, Benjamín S., et al. Evaluación del aprendizaje. 4 vols. Buenos Aires, Troquel, 1981.
- BLOOM, Benjamín S., et al. Taxonomía de los objetivos de la educación. La clasificación de las metas educacionales. Buenos Aires, El Ateneo, 1972.
- BUNKER, Harris F. Principios fundamentales de evaluación para educadores. México, Universidad de Puerto Rico, 1966.
- CERUTTI GULDBERG, Horacio, et al. Metodología de la Investigación I. México, UPN, 1981.
- CHADWICK, Clifton. Tecnología educativa para el docente. Buenos Aires, Paidós, 1979.
- DEBESSE, Maurice, et al. Psicología del niño. Buenos Aires, Nova, 1969.
- DRISCOLL, Gertrude. Cómo estudiar la conducta de los niños. Buenos Aires, Paidós, 1964.
- ESON, Morris E. Bases psicológicas de la educación. México, Nueva Editorial Interamericana, 1978.
- FERRANDEZ, Adalberto y Jaime Sarramona. La educación. Constantes y problemática actual. Barcelona, CEAC, 1975.
- GALICIA DE AGUILAR, Luisa. Evaluación y recuperación en el aula para profesores de educación primaria y secundaria. México, Ediplesa, 1977.
- GARCIA CORTES, Fernando. Paquete de Autoenseñanza de evaluación del aprovechamiento escolar. México, UNAM/CISE, 1979.
- GARCIA GONZALEZ, Enrique y Héctor Rodríguez Cruz. Evaluación en el aula. México, ANUIES, 1973.
- GARCIA HOZ, Víctor. Evaluación del trabajo escolar y promoción de los alumnos. La Habana, UNESCO, 1962.
- GRONLUND, Norman E. Medición y evaluación de la enseñanza. México, Pax-México, 1978.
- HEREDIA ANCONA, Bertha. "La evaluación ampliada", en: Revista de la Educación Superior. México, ANUIES, vol. IX, Núm. 2 (34), abril-junio de 1980. pp. 115-125.
- JERSILD, A.T., et al. El niño en la escuela. Buenos Aires, Paidós, 1964.
- KLAUSMEIER, Herbert J. y William Goodwin. Psicología educativa: habilidades humanas y aprendizaje. México, Harla, 1977.
- LAFOURCADE, Pedro D. Planeamiento, conducción y evaluación en la enseñanza superior. Buenos Aires, Kapelusz, 1980.
- LIVAS GONZALEZ, Irene. Análisis e Interpretación de los resultados de la evaluación. México, Trillas, 1980.
- LURÇAT, Lilliane. El fracaso y el desinterés escolar en la escuela primaria. Barcelona, Gedisa, 1979.
- MORAN OVIEDO, Porfirio. "La evaluación de los aprendizajes y sus implicaciones educativas y sociales" en: Perfiles Educativos. México, UNAM/CISE, julio-agosto-septiembre de 1981, pp. 21-36.
- NILO, Sergio U. "Temas de evaluación", en: Evaluación educativa. México, Programa de Especialización. UPN, s/f, pp. 31-46 (Cuaderno de lectura 1).
- QUEZADA CASTILLO, Rocío. Alcance y perspectiva de la evaluación educativa. México, Comisión de Nuevos Métodos de Enseñanza, UNAM, s/f (Deslinde, 5).
- SIMPSON, Ray H. La autoevaluación del maestro. Buenos Aires, Paidós, 1967.
- SKINNER, B.F., et al. Aprendizaje escolar y evaluación. Buenos Aires, Paidós, 1978.
- SKINNER, Charles E. Psicología de la educación, tomo II. México, UTEHA, 1951.

STRANG, Ruth y Glyn Morris. La orientación escolar. Buenos Aires, Paidós, 1964.
VAN WAGENEN, M.J., *et al.* Medición y evaluación del aprendizaje y del maestro. Buenos Aires, Paidós, 1966.

Participaron en la elaboración de este volumen de Criterios de Evaluación:

- Marcos Daniel Arias Ochoa
- Ma. Guadalupe Bonfil Castro
- Ma. Isabel Escamilla y Guerrero
- Edda Norma Jiménez de la Rosa y Barrios
- Aurora Mora Arenas
- M. Alejandro Mota González
- Carlos Enrique Nerí Guzmán
- Ma. de los Angeles Santillana Gil

Edición:

- Departamento de Producción de Volúmenes del SEAD, bajo la coordinación de Roberto Luna Ortiz.

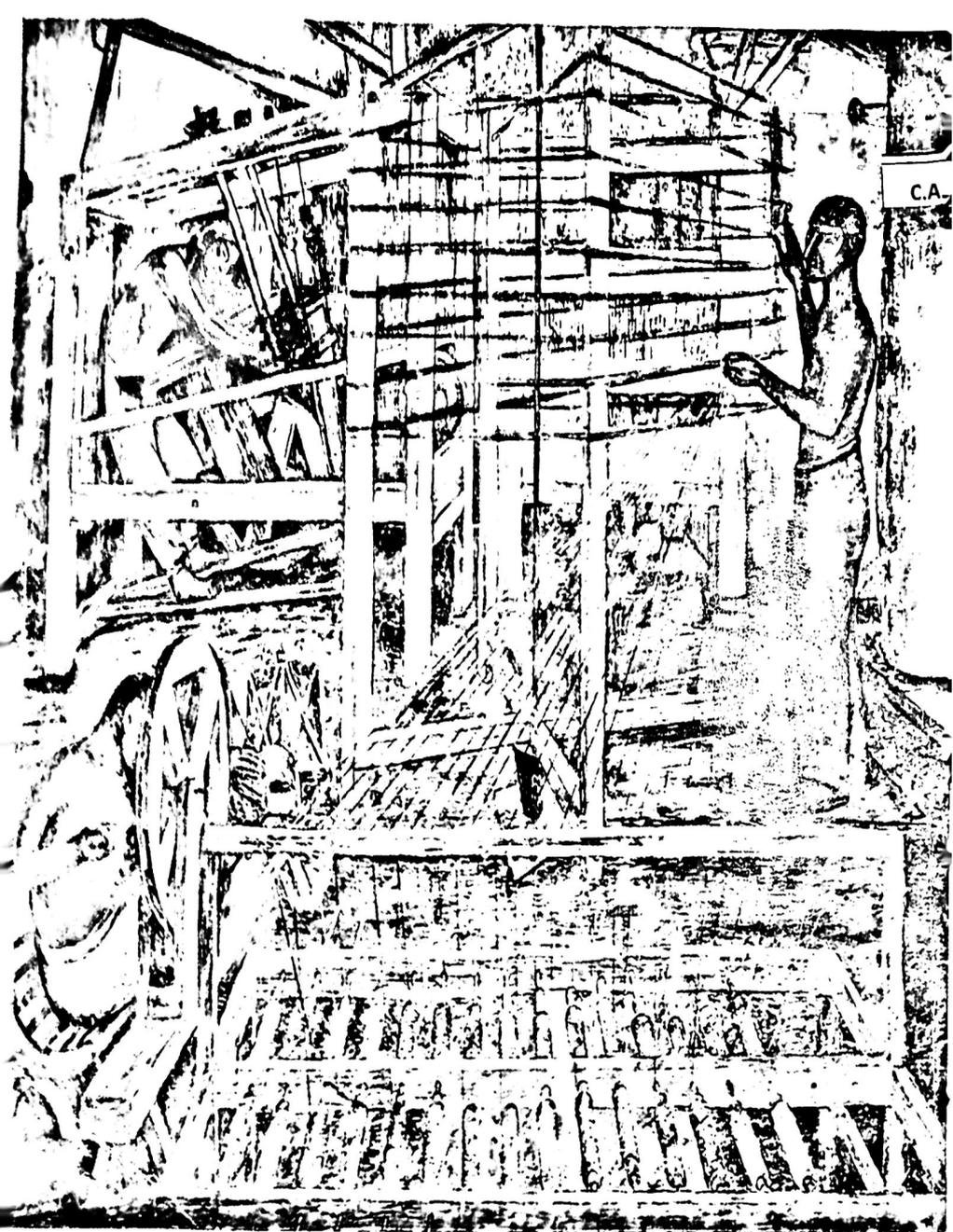
Diseño y Formato:

- Miguel Angel Silva Aceves

Fotografía:

- Departamento de Apoyo Académico, realizada por:
 - Carlos Arroyo Conde
 - Jesús Herrera Cuevas
 - Fernando Savage Muñoz

Este libro "CRITERIOS DE EVALUACION", se terminó de imprimir en el mes de noviembre de 1988 en los talleres de Impresora y Editora Xalco, S.A. de C.V., Av. J.M. Martínez y Av. San Miguel, Chalco Estado de México y consta de 7,000 ejemplares.



UNIVERSIDAD PEDAGOGICA NACIONAL
SISTEMA DE EDUCACION A DISTANCIA