



UNIVERSIDAD NACIONAL
AUTÓNOMA DE MÉXICO

45
2 ej'

FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS
COLEGIO DE PEDAGOGÍA

**LA EVALUACION DEL APRENDIZAJE EN EL CURRÍCULO ÚNICO
DE PRIMARIA INTENSIVA PARA ADULTOS. UNA REFLEXION A
PARTIR DEL MODELO PRIAD-INEA**



U. N. A. M.
FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS
SISTEMA DE UNIVERSIDAD

T E S I N A
QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE
LICENCIADO EN PEDAGOGÍA
P R E S E N T A

María Luisa Ileana Rojas Moreno

J. S. W.

MEXICO D. F.

MAYO 1985



Universidad Nacional
Autónoma de México



UNAM – Dirección General de Bibliotecas Tesis Digitales Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS © PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis está protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

I N D I C E

	<u>Pág.</u>
INTRODUCCION.....	1
1. ANALISIS DE LAS PREMISAS EPISTEMOLOGICAS Y PSICOLOGICAS DEL DISCURSO DE LA EVALUACION DEL APRENDIZAJE EN LA PRACTICA EDUCATIVA ACTUAL	5
1.1 Características de la investigación social y su relación con la teoría de la evaluación.....	6
1.1.1 Participación de la tecnología educativa y sus implicaciones en el campo de la didáctica.....	9
1.1.2 El problema de la medida y la delimitación de los conceptos de evaluación, acreditación y calificación.....	12
1.2 Crítica de los fundamentos de la psicología neoconductista.....	15
1.2.1 El papel de la conducta en el proceso de evaluación.....	18
1.2.2 El papel de la evaluación en el proceso de aprendizaje.....	21
2. REVISION DE LA FUNDAMENTACION Y OPERATIVIDAD DE LAS INSTANCIAS LEGALES E INSTITUCIONALES ACERCA DE LA EVALUACION EN LA EDUCACION BASICA.....	23
2.1 <u>Ley Federal de Educación</u> : artículos relacionados con la definición de la evaluación educativa. El <u>Acuerdo 17</u>	24
2.2 <u>Ley Nacional de Educación para Adultos</u> : tratamiento del aprendizaje y la acreditación.....	27
2.3 Algunas consideraciones sobre la legislación educativa.....	31
3. LA EVALUACION DEL APRENDIZAJE EN EL CURRICULO UNICO DE PRIMARIA INTENSIVA PARA ADULTOS.....	33

3.1	Caracterización del currículo de la PRIAD.....	34
3.2	Criterios e instrumentos para la evaluación y la acreditación.....	42
3.3	Caracterización de la evaluación del aprendizaje en el Modelo PRIAD-INEA.....	46
4.	CONSIDERACIONES GENERALES PARA LA CARACTERIZACION DE LA EVALUACION DEL APRENDIZAJE EN EL MODELO PRIAD-INEA.....	49
4.1	Consideraciones teóricas sobre la conducta y el aprendizaje.....	50
4.2	Supuestos andragógicos: el proceso de enseñanza-aprendizaje en la educación de adultos.....	57
4.3	Modalidades de participación del adulto en un sistema de enseñanza abierta: aprendizaje independiente y trabajo grupal.....	60
4.4	Prácticas de evaluación del aprendizaje.....	65
5.	UNA ALTERNATIVA: PROPUESTA DE LA EVALUACION COMO EXPERIENCIA DIDACTICA EN EL APRENDIZAJE GRUPAL.....	72
5.1	Concepción de aprendizaje.....	72
5.2	Criterios evaluativos.....	74
5.3	Lineamientos operativos.....	75
	CONCLUSIONES.....	79
	ANEXOS.....	81
	BIBLIOGRAFIA	105

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

Durante el tiempo en que he realizado el trabajo de asesoría a un círculo de estudios de primaria para adultos, me he familiarizado con el conocimiento de los elementos del currículo considerado como único para lograr la acreditación de este nivel de educación básica.

Elementos fundamentales de mi trabajo han sido la revisión de los materiales disponibles utilizados por el Instituto Nacional de Educación para Adultos (INEA), la consulta de diversas fuentes bibliográficas y la captación de las valiosas opiniones y aportaciones de los propios educandos adultos, lo cual me ha llevado a considerar más detenidamente el tema de la evaluación del aprendizaje dentro de un ámbito específico que, sin ser propiamente escolarizado, debe responder a los requerimientos impuestos por un sistema educativo oficial.

Es así como me he dado a la tarea de dar forma a las ideas que surgieron con la observación de las características propias de la evaluación y el contraste con la realidad que enfrenta el educando adulto, buscando desde luego el apoyo de un cuerpo teórico coherente que me permitiera obtener conclusiones válidas para lo que he determinado como un problema de investigación, y que presento en esta tesina.

La evaluación del aprendizaje es un tema que ha sido abordado desde las diferentes perspectivas en que lo sitúan la didáctica (en Pedagogía) y la psicotécnica (en Psicología), sin olvidar desde luego, el tratamiento estadístico como aportación del método experimental.

Así, el problema de la evaluación del aprendizaje bajo estos enfoques técnico/instrumentalistas, ha derivado en la interpretación y el manejo de conceptos diferentes acerca de lo que se entiende por evaluación.

Una visión estática y mecanicista del aprendizaje y la docencia reduce la evaluación a una medición de conocimientos, identificándola con la

aplicación de exámenes y pruebas de rendimiento al finalizar un curso o grado académico, con una escasa o nula vinculación a la complejidad del proceso enseñanza-aprendizaje.

Por lo común se observa que, en ausencia de una teoría específica propia de este problema, diferentes autores se refieren a la evaluación abordándola de manera lineal y con respuestas técnicas; sin embargo, el cuestionamiento surgió con otros autores que se han dedicado a la tarea de analizar los supuestos teóricos que sirven de fundamento al actual discurso de la evaluación, sin dejar al margen el contexto social e histórico que enmarca toda experiencia educativa.

Considerando la posibilidad de tan necesaria 'ruptura epistemológica' (1) -y de acuerdo con la tesis de Díaz Barriga al repensar en esta problemática- (2) opté por la integración de un modelo de investigación que me permitiera revisar los criterios utilizados en la práctica evaluativa desde la posición del materialismo dialéctico, apoyándome en la idea expresada a continuación:

"La teoría implícita en una práctica, teoría del conocimiento del objeto y teoría del objeto, tiene tanto más posibilidades de no ser controlada y por tanto inadecuada al objeto en su especificidad, cuanto es menos consciente." (3)

El propósito de mi trabajo es el de evidenciar que, detrás de la utilización de ciertos criterios de evaluación hay un trasfondo ideológico que contempla, en forma entreverada, una cosmovisión, un concepto de ciencia

(1) 'Ruptura' y 'ruptura epistemológica' son expresiones utilizadas por Bourdieu (y colaboradores) y por Pasternac, respectivamente, para llamar la atención acerca de la necesidad de la reflexión epistemológica en toda investigación o quehacer científico. BOURDIEU, P., CHAMBOREDON, J.C. y PASSERON, J.C. El oficio de sociólogo.

PASTERNAK, M. "Cap. 5. Introducción al problema de los métodos en psicología". En: BRAUNSTEIN, N. y otros. Psicología: ideología y ciencia, 107-126.

(2) DIAZ BARRIGA, ANGEL. Didáctica y currículo, 100.

(3) BOURDIEU, P. (y colaboradores). op. cit., 60.

y un concepto de hombre derivados de la tecnología educativa, el neconductismo y el neopositivismo. Así, la elección de una alternativa de evaluación dentro de una práctica pedagógica específica, implica el fundamento de una filosofía y una política educativas basadas en una teoría, y no es simplemente una selección al azar.

La revisión de los criterios utilizados para la evaluación del aprendizaje en el currículo único del modelo PRIAD-INEA es el resultado de la preocupación constante, ante la observación de las necesidades más sentidas de un grupo de educandos adultos deseosos de completar su educación básica, que han enfrentado los requerimientos impuestos por un sistema educativo que los condiciona y los limita.

Este trabajo representa el fruto de la búsqueda de alternativas, pretendiendo subsanar en parte las deficiencias que se revelan a través del análisis con el replanteamiento de un discurso para la evaluación del aprendizaje del educando adulto y una propuesta para su aplicación.

De esta manera, la idea central que guía el desarrollo de la investigación parte de las siguientes cuestiones:

- * ¿Hasta qué punto las características detectadas a partir de los criterios de evaluación del modelo PRIAD-INEA han confirmado la conceptualización del aprendizaje como un proceso, mecánico, lineal y acumulativo, favoreciendo la conservación de las estructuras económicas de nuestro sistema social?
- * ¿Qué condiciones deben reunir la metodología y las estrategias didácticas en relación con la evaluación del aprendizaje, para que respondan a las necesidades, intereses y fines del educando adulto, así como a los objetivos del currículo único del modelo PRIAD-INEA, subyacentes en toda acción educativa emprendida por este organismo?

En razón de esta reflexión que retoma los elementos proporcionados por el marco teórico para confrontarlos con la realidad, se plantea una propues-

ta alternativa para caracterizar la evaluación del aprendizaje dentro de esta modalidad educativa que es la asesoría a grupos de estudio.

A través de este planteamiento se tratará de ver en la evaluación del aprendizaje no un fin, sino un apoyo necesario tanto para el docente como para el alumno comprometidos en la realización de un proceso educativo efectivo y de calidad.

1. ANALISIS DE LAS PREMISAS EPISTEMOLOGICAS Y PSICOLOGICAS DEL DISCURSO DE LA EVALUACION DEL APRENDIZAJE EN LA PRACTICA EDUCATIVA ACTUAL.

La evaluación escolar es un proceso íntimamente ligado al hecho educativo dada su importancia en la toma de decisiones, por lo que debe entenderse como un vehículo para la comunicación que se proyecta en dos dimensiones:

- la que valora y verifica los logros alcanzados por docentes y educandos;
- la que proyecta estos resultados con el fin de solucionar necesidades educacionales que responden, principalmente, a un complejo mayor de requerimientos sociales, culturales, económicos y políticos.

Por consiguiente, la definición de la evaluación como proceso que compromete no sólo a técnicos, especialistas o docentes, sino a todos los sujetos participantes de la acción educativa dentro y fuera del ámbito escolar y/o institucional, confirma la importancia concedida a la estructuración de un marco teórico sobre la evaluación del aprendizaje desde la perspectiva crítica de una problemática concreta, sometiendo a discusión la barrera epistemológica consolidada con el sustento de las premisas teóricas positivistas y pragmatistas.

El desarrollo de este primer capítulo se aboca al cuestionamiento de los fundamentos científicos, a partir de las características que adquiere la investigación en las ciencias sociales, para vincularlos así con los fundamentos epistemológicos de la acción evaluativa.

Considerando que todo quehacer científico se basa en un concepto de ciencia, del cual deriva a su vez el concepto del hombre que se quiere formar y, por consiguiente, el tipo de aprendizaje requerido para tal fin, es conveniente analizar las implicaciones y relaciones de carácter instrumental que se proyectan directamente en el ámbito de la didáctica, y más ampliamente en la teoría curricular.

Continuando con este análisis, se revisan de manera crítica los elementos conceptuales de la teoría psicológica del aprendizaje y su relación con la integración del discurso de la evaluación, al reflexionar respecto de las orientaciones fundamentales derivadas hacia la práctica educativa concreta que surgió a partir de la teoría, reflejándose en los elementos técnicos manejados en la práctica educativa actual.

1.1 Características de la investigación social y su relación con la teoría de la evaluación.

Al hablar del proceso de la evaluación, un enfoque analítico de carácter técnico/instrumental sólo limita el tratamiento del problema a las formas acostumbradas sin dejar de reflejar la concepción positivista de la educación, del aprendizaje, del hombre y de la sociedad. Es por ello que al considerar la práctica de la evaluación del aprendizaje como una actividad inmersa en un contexto histórico-social, el punto de partida y conclusión sería el contacto con la realidad concreta.⁽⁴⁾

Así, al enmarcar la evaluación en el campo de las ciencias sociales, la reflexión teórica no se limita a una visión tecnicista de instrumentos y técnicas, sino que permite evidenciar su dimensión social reubicando su objeto de estudio en el ámbito de la investigación científica. Esto conlleva a la revisión de las características que ha adquirido la investigación social en los países capitalistas dependientes -como es el caso de México-, y las determinaciones científicas y sociales manejadas en la actualidad.

(4) Esta idea se apoya en la primera tesis sustentada por Díaz Barriga, en la cual postula que la evaluación es una actividad social, señalando que: "En esta proposición subyacen dos problemas fundamentales: 1) El objeto de evaluación está inserto en lo social, por tanto, debe ser tratado en las llamadas ciencias humanas, y 2) La evaluación es una actividad socialmente determinada." Ibíd., 102. (El subrayado es mío).

El quehacer científico y la investigación social se han desarrollado en forma acelerada en las últimas décadas. Sin embargo, las bases argumentadas se sustentan en una concepción positivista de la ciencia; primeramente al aplicar el modelo explicativo de las ciencias naturales a las ciencias sociales,⁽⁵⁾ y, en forma posterior, con las características que adquiere el desarrollo de la investigación vinculándose a su vez con el desarrollo de la teoría de la evaluación.

Con el surgimiento de las 'modernas ciencias sociales' (en la interpretación de Vasconi), el progreso y la aceptación que alcanzó la investigación positivista en los países dependientes, permitió que la ciencia se redujera esencialmente a reproducir y reforzar la ideología de los grupos y las clases dominantes, al fragmentar la realidad en cortes muy simples y reducir los problemas sociales a definiciones operacionales inofensivas.

De acuerdo con Vasconi, la investigación positivista:

"...recorta aspectos de la realidad en función a las reglas formales de un método que supone la necesidad de un rigor de procedimientos en todo, menos en la definición del significado de la problemática analizada."

(6)

El carácter 'científico' que adopta la ideología positivista se ajusta a los intereses de las clases dominantes, al establecer como racional y ob-

(5) En su ponencia sobre el positivismo pedagógico argentino, Juan Carlos Tedesco explica: "Dentro de este esquema de análisis, el rasgo peculiar del positivismo lo constituye su intento de justificar las relaciones de dominación a través de criterios naturales, dejando de lado las explicaciones sobrenaturales que hasta ese momento habían tenido vigencia; o sea, se intenta convertir la práctica científica en una práctica ideológica. [...] El análisis positivista de la sociedad también está dominado por el privilegio otorgado a la variable biológica. La sociedad es concebida siguiendo el modelo del organismo, con lo cual las leyes que explican el desarrollo a nivel biológico fueron extrapoladas para explicar la dinámica social." TEDESCO, JUAN CARLOS. "El positivismo pedagógico argentino". En: Ponencia presentada en las Terceras Jornadas Nacionales de Historia de la educación, 4, 12.

(6) VASCONI, TOMÁS A. Dependencia, superestructura y otros ensayos, 155.

Jetiva la apariencia concreta de los fenómenos sociales enmascarando la esencia que los produce. (7)

Esta práctica ideológica elimina en su 'quehacer':

"...el pensamiento trascendente y la posibilidad del ejercicio de la razón histórica."

(8)

El impulso a la investigación científica se ha apegado a modelos importados de los países capitalistas, con patrones y esquemas alejados de la realidad social y de las necesidades específicas del país; en este sentido la educación también se ha visto influenciada al fragmentarse el objeto teórico, desconociendo la particularidad histórico-social con la imposición de modelos universales.

Tratándose de la evaluación, los criterios positivistas han favorecido la estructuración de todo un discurso basado en la utilidad de la clasificación de los sujetos de acuerdo a escalas, la selección para el cumplimiento de roles específicos mediante la aplicación de pruebas y tests estandarizados (filtros), la tecnificación de la sociedad y la manipulación para producir y conservar las condiciones de explotación.

Es así como la ausencia de una construcción teórica del objeto de estudio ha derivado en el tratamiento convencional que equipara la evaluación con medición, planteamiento tan común e inapropiado en la didáctica, y aún en la psicotécnica, que:

(7) Cito aquí la apreciación de Karel Kosík a este respecto: "La imagen fiscalista del positivismo ha empobrecido el mundo humano y con su absoluto exclusivismo ha deformado la realidad, ya que ha reducido el mundo real a una sola dimensión y a un solo aspecto: la dimensión de la extensión y de las relaciones cuantitativas. Además ha escindido el mundo humano al proclamar que el mundo del fiscalismo, el mundo de los valores reales idealizados, de la extensión, de la cantidad, de la medición y de las formas geométricas es el único real en tanto que considera el mundo cotidiano del hombre como una ficción."

KOSIK, KAREL. Dialéctica de lo concreto, 42.

(8) VASCONI, TOMAS A. op. cit., 155.

"...no obstante, se ha realizado gracias a la fundamentación teórica de la propuesta evaluativa en la psicología experimental, pues para dicha psicología subsiste el problema de la medición, aunque no se plantee desde un punto de vista epistemológico alguna interrogante sobre la posibilidad de medir conductas humanas, y sobre la pertinencia de los instrumentos que para ello se emplean." (9)

El carácter instrumentalista del discurso de evaluación revela la falta de un análisis teórico del problema y de sus fundamentos epistemológicos. De tal manera, al supeditarse la reflexión crítica a una mayor tecnificación del proceso educativo, tanto el hombre como la sociedad se cosifican.

1.1.1 Participación de la tecnología educativa y sus implicaciones en el campo de la didáctica.

Si bien la estructuración de todo un discurso sobre la evaluación surgió ante la búsqueda de criterios que sistematizaran la planeación, el diseño y la aplicación de instrumentos, dicha práctica se orientó fundamentalmente con los planteamientos de la tecnología educativa respecto de la utilización de técnicas y descubrimientos científicos aplicados a la educación, con el propósito de mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje. (10)

La vinculación entre la instrumentación del discurso de la evaluación y la tecnología educativa se evidencia en un análisis más amplio que, sobre la teoría curricular, presentan Follari y Berrueto. (11) De ahí se retoman los siguientes considerandos:

- a) suponer que el desarrollo científico-tecnológico necesariamente conlleve al mejoramiento social, sin contar con los factores condicionan

(9) DIAZ BARRIGA, A. op. cit., 54.

(10) CARRILLO GARCIA, ELBA. La tecnología educativa.

(11) FOLLARI, R. y J. BERRUEZO. Criterios e instrumentos para la revisión y diseño de planes de estudio.

- tes del sistema capitalista, además de los consabidos desequilibrios ecológicos debidos a la expansión y explotación de la tecnología;
- b) ocultar el carácter tecnocrático de la educación, al ocuparse del desarrollo de las áreas 'afectiva' y 'psicomotriz' como parte esencial en el logro de los objetivos;
 - c) definir los objetivos como elementos básicos del plan de estudios, en detrimento de los contenidos y la metodología, que permitan medir lo observable y eficiente del aprendizaje sin atender a la capacidad de reflexión, análisis y crítica;
 - d) enumerar exhaustivamente los objetivos de un plan de estudios en general y de un curso en particular con apoyo en la teoría neoconductista skinneriana, lo que se traduce en programas extensos, fragmentarios y atomizadores del conocimiento;
 - e) estructurar el plan de estudios como sistema en sí mismo, cuya visión cerrada lo separa de la totalidad histórico-social. ⁽¹²⁾

De hecho, la tecnología educativa en nuestros días se ha volcado en una corriente de pensamiento hegemónica y condicionante en la reflexión, el análisis y la interpretación del problema educativo.

Al definir como uno de sus propósitos el de mejorar y facilitar el proceso de aprendizaje, la tecnología educativa se apoya en un concepto mecanicista del problema del conocimiento. ⁽¹³⁾ Adoptada como panacea, más que un recurso, la tecnificación de la enseñanza es perfectamente coherente con la ideología de las clases dominantes ante la exigencia de hacer adquirir a la población escolar una capacitación técnica (dogmatiza-

(12) Ibíd., 290-293.

(13) Sobre esta relación Díaz Barriga expresa: "Evidentemente el discurso teórico de la Tecnología Educativa se encuentra vinculado a los supuestos epistemológicos de la psicología conductista de Watson a Skinner, a los supuestos filosóficos derivados del pragmatismo (Dewey) y al desarrollo de una sociología empresarial que se finca en la eficiencia y en la productividad (Taylor)."
 DIAZ BARRIGA, A. "Una reflexión sobre la teoría curricular y sus implicaciones". En: Revista EDUCIEN, 19.

da como 'progreso'), sin un desarrollo crítico del pensamiento. No se trata de desconocer la importancia de la tecnología como portadora de innovaciones técnicas; sin embargo, al prescindir del contexto sociopolítico buscando exclusivamente la práctica se cae en el automatismo y la alienación, negando así el espíritu crítico. Vista de esta manera, la técnica deja de ser un medio para dar lugar a la tecnocracia como fin.

La influencia de la tecnología educativa en la didáctica no se hizo esperar. Definida tradicionalmente como una disciplina de carácter técnico, la didáctica ha sido un campo favorable para la manipulación ideológica oculta tras la apariencia de la aséptica neutralidad instrumental.

Bajo este tratamiento técnico-instrumentalista, el objetivo de la didáctica se dirige hacia la búsqueda de formas, técnicas, instrumentos y procedimientos que favorezcan la eficiencia y la conducción del proceso de enseñanza-aprendizaje.⁽¹⁴⁾ De ahí que al entrelazarse con el propósito de la tecnología educativa, se incluyeran las aplicaciones de ésta última al ámbito didáctico, específicamente en lo que se refiere a los objetivos, la evaluación, los métodos y medios de enseñanza utilizados por los educadores.

En el caso particular de la evaluación, el enfoque técnico se proyectó hacia el perfeccionamiento de los instrumentos como proveedores de indicadores (cuantificadores) precisos. Así surgió toda una gama de herramientas para la evaluación, entre las que se cuentan:

- "- la observación controlada por medios de entrevistas,
- registros anecdóticos,
- listas de control,
- escalas estimativas,
- técnicas experimentales (tests situacionales o de ejecución),
- pruebas pedagógicas u 'objetivas', y,
- sociograma."⁽¹⁵⁾

(14) RODRIGUEZ, A. y G. EDELSTEIN. "El método: factor definitorio y unificador de la instrumentación didáctica". En: Revista Ciencias de la Educación, 5.

(15) ESCALANTE, HERNAN. Neoconductismo y evaluación, 15.

Las técnicas y los instrumentos han dejado de ser el producto de una necesidad didáctica para convertirse en verdaderas "colonizaciones culturales", a decir de Alberto Merani.⁽¹⁶⁾ En torno a este aparato de evaluación se crea toda una justificación ideológica de las condiciones de dominación que legitima los mecanismos propios del sistema educativo, definiéndose como un cuerpo de recursos ad hoc para la selección, la eliminación, la orientación y la adaptación de los educandos atendiendo a su origen social.⁽¹⁷⁾

1.1.2 El problema de la medida y la delimitación de los conceptos de evaluación, acreditación y calificación.

Ya en líneas anteriores se habló de la definición de evaluación como sinónimo de medición, al caracterizar el desarrollo de la investigación social como una práctica ideológica de orientación positivista que se sirve del método experimental, no tomado directamente de las matemáticas, con dos propósitos concretos:

- cuantificar para obtener un carácter de científicidad y rigor metodológico,
- aplicar métodos cuantitativos para lograr un status científico.⁽¹⁸⁾

(16) MERANI, ALBERTO L. La educación en latinoamérica: mito y realidad, 173-188.

(17) "Como indicador elocuente: la ubicación del examen como fin último del estudio, importando poco el aspecto de la operatividad del "saber" objeto de evaluación. El título o diploma como fin último de quien "aprende". De esta forma, los exámenes arrojan una nota, la acumulación de notas aprobatorias un diploma; el diploma como el trampolín (aunque en el caso de la primaria ni eso) a un mejor status social. Esta aberración cultural abarca desde el nivel más bajo de la escuela hasta los últimos grados de especialización en la universidad."

SERVICIOS EDUCATIVOS POPULARES. Principios pedagógicos para primaria intensiva, 12.

(18) BENEDITO, GLORIA. "Cap. 7. El problema de la medida en psicología". En: BRAUNSTEIN, NESTOR y otros. Psicología: ideología y ciencia, 156-178.

La pureza y objetividad de la investigación en las ciencias exactas y naturales se contempló como el modelo -fetichizado- de lo científico. Bajo el criterio positivista el problema del conocimiento se encierra en el ámbito fenomenológico, limitado a la pseudoconcreción o apariencia de un fenómeno en un reduccionismo objetivo.⁽¹⁹⁾

De ahí que los supuestos epistemológicos derivaran de los principios teóricos neopositivistas y conductistas (como se verá más adelante), aportando al discurso de la evaluación el apoyo en una teoría de la medición e impidiendo con ello la construcción del propio objeto de estudio, es decir, la estimación del proceso de aprendizaje del sujeto como participante activo de una experiencia didáctica.

El discurso de la evaluación se ha ocupado entonces, de la cuantificación del aprendizaje en base a lo superficial y observable, centrando su interés en una mayor eficiencia técnica. De acuerdo con este propósito se han establecido definiciones en torno a la evaluación con un marcado énfasis instrumentalista, como se ve enseguida.

La diferencia entre la evaluación y la acreditación, por ejemplo, se señala en cuanto a que la evaluación aprecia las condiciones que participan en el proceso de aprendizaje, y la acreditación verifica los resultados del aprendizaje desde una perspectiva curricular, además de estar sometida a lineamientos administrativos, jurídicos e institucionales, y esto se apreciará con más detalle en el segundo capítulo de este trabajo.

En relación con la evaluación del aprendizaje, el logro de los objetivos por parte del educando es certificado por la institución educativa a través de las notaciones parciales que, al integrarse en notaciones finales, dan por resultado la acreditación que permite o no la promoción al grado o nivel escolar siguiente.

(19) KOSIK; KAREL. op. cit., 25-37.

De hecho, tanto la evaluación como la acreditación se apoyan en una planeación a partir de los objetivos de aprendizaje, atendiendo a los contenidos curriculares y los requerimientos básicos para su cumplimiento a través del programa escolar.

En cuanto a la calificación, se refiere a la asignación de un valor en base a una escala numérica o literal a partir de la obtención de determinado número de puntos (puntuación o puntaje).⁽²⁰⁾ Se pretende alcanzar la objetividad utilizando valores numéricos, y aun cuando se dice que la expresión numérica por sí misma no implica un juicio de valor, la mayoría de las veces ocurre exactamente lo contrario. Las metas escolares y las calificaciones determinan el 'buen' o 'mal' aprovechamiento del alumno, además de servir como instrumento de control y medio para ejercer el poder.⁽²¹⁾

(20) Las definiciones de evaluación y calificación de Rocío Quesada muestran claramente la concordancia con lo expuesto. Cito: "La evaluación del rendimiento escolar consiste en emitir un juicio sobre el aprovechamiento del alumno, a partir de una calificación que resume su ejecución en algún símbolo previamente seleccionado y convenido. La calificación o nota, así como cualquier informe del progreso del alumno, además de sentar las bases para la evaluación, cumple con un conjunto de funciones específicas en el sistema educativo."
 QUESADA, ROCIO. "Procedimientos para asignar calificaciones al rendimiento escolar". En: GARCIA CORTES, FERNANDO. Paquete de autoenseñanza de evaluación del aprovechamiento escolar, 157.

(21) A este respecto Díaz Barriga expresa: "...la calificación no puede considerarse exclusivamente como un problema técnico, ya que es fundamentalmente social, tanto por las repercusiones individuales y sociales que tiene la certificación de conocimientos, como por los efectos distorsionantes que impone a los padres de familia, quienes ven en la calificación una gratificación al trabajo de sus hijos, y a los estudiantes, la mayoría de los cuales se entrega al estudio sólo por la calificación, de tal suerte se puede decir que se va a la escuela a obtener notas y no a aprender."
 DIAZ BARRIGA, A. Didáctica y...op. cit., 140.

1.2 Crítica de los fundamentos de la psicología neoconductista.

Para poder comprender la influencia del conductismo, en lo particular tratándose del discurso de la evaluación y la importancia concedida tanto a la medición como a las técnicas, es conveniente analizar brevemente la forma como evolucionó esta corriente psicológica hasta nuestros días.

Una vez que la psicología adquirió el status científico, trató de ser una ciencia con finalidades y metodologías propias que apoyaran sus concimientos. Para ello debió responder a las necesidades planteadas por la sociedad industrial desarrollada, así como a los requerimientos de una determinada estructura social y de sus sectores dominantes.

Fueron las corrientes del positivismo, el pragmatismo y el evolucionismo las que aportaron los fundamentos ideológicos para el nacimiento de la teoría conductista y su vertiente neoconductista. ⁽²²⁾

El positivismo, al imponer como rigor científico el que toda ciencia se integrase con un cuerpo de hechos positivos y observables, obligó a cambiar el centro de interés de la psicología de la conciencia a la conducta, y con ello al método de la introspección sustituido por los de observación y experimentación. Se pretendió obtener la calidad 'científica' a través de un cambio metodológico.

El pragmatismo, apoyado en su principio filosófico de verdad como sinónimo de utilidad, impulsó y justificó en el conductismo el empleo de técnicas psicológicas que permitieran la manipulación y el control de las conductas mediante el desarrollo de programas específicos.

El evolucionismo, fundamentó asimismo la corriente conductista basándose

(22) SAAL, FRIDA. "Cap. 11. Conductismo, neoconductismo y gestalt". En: BRAUNSTEIN, NESTOR y otros. op. cit., 263-264.

en dos de los aspectos de su propia teoría, a saber:

- la situación del hombre dentro de la escala zoológica favorece a la reducción de los fenómenos psicológicos a meros hechos fisiológicos;
- el concepto biológico de adaptación aplicado en el área de la conducta de manera muy simple, estableciendo el objetivo de 'las conductas deseables' como único resultado de un proceso de adaptación. (23)

El conductismo se constituyó como la corriente materialista-mecanicista de la psicología, cuyos fundamentos se resumen en esta apreciación de Frida Saal:

- "a) un aspecto teórico, que implica la eliminación de la conciencia y sus derivados del campo de estudio de la psicología;
- b) una serie de respuestas técnicas, que constituyen un instrumental apto para producir 'cambios deseables' en el comportamiento de los hombres, y ejercer así un control eficaz sobre esos comportamientos." (24)

El primer fundamento hace alusión a la parte materialista; el segundo a la parte mecanicista, y ambos condicionaron la instancia ideológica de esta corriente psicológica.

"Creado propiamente por John B. Watson, en 1913, el conductismo se propone rechazar los conceptos mentalistas tales como los de conciencia, sensación, voluntad, imagen, etc., sustituyéndolos por otros, apoyados en el paradigma estímulo-respuesta, el cual permite trabajar exclusivamente con eventos observables..." (25)

Es así como la noción de conducta vino a sustituir la de conciencia, término tan poco accesible cuanto desconocido y difícil de predecir. De tal forma, el conductismo como corriente psicológica definió como propósito el estudio del comportamiento, a fin de predecirlo y controlarlo.

(23) Idem.

(24) ~~Idem~~, 262.

(25) RUIZ LARRAGUIVEL, ESTELA. "Reflexiones en torno a las teorías del aprendizaje". En: Revista Perfiles Educativos, 33.

El conductismo ha cubierto todo un panorama de instrumentación para el condicionamiento de las conductas, sin tomar en cuenta los aspectos teóricos de la fisiología en relación con el proceso del reflejo condicionado. Su instrumentación referida en programas precisos se apoya en técnicas de condicionamiento para la formación de hábitos y el control de la vida emocional del sujeto. (26)

La meta final de las técnicas de la psicología conductista está demostrada en la observación de Frida Saal:

"Satisfacen así la demanda de otorgar a los sectores dominantes, poder para manipular y cambiar la conciencia y la conducta de los sujetos ideológicos."

(27)

En años posteriores surgió un grupo de psicólogos estadounidenses que replantearon el modelo estímulo-respuesta de la posición watsoniana, adoptando concepciones diferentes a las del conductismo. Esta modalidad es conocida actualmente como neoconductismo y tiene como sus representantes más destacados a Guthrie, Tolman, Hull, Spence y Skinner.

El neoconductismo no es propiamente una corriente, sino una modalidad a las investigaciones psicológicas desarrolladas en los Estados Unidos de Norteamérica basada en el empleo del método experimental; lo característico en la vertiente skinneriana es su limitación a la descripción y el control de las conductas; sin proporcionar una explicación teórica. En esta modalidad la investigación no se remite a las causas, sino exclusivamente a moldear el comportamiento.

Skinner, representante contemporáneo del neoconductismo, dio un gran im-

(26) A este respecto Ruiz Larraguivel expresa: "El método general que establece Watson es el método experimental, con el apoyo de varias técnicas objetivas tales como: a) la observación con o sin control experimental; b) los métodos del reflejo condicionado; c) el método de informes verbales, y d) los métodos de prueba (tests)."

Ibidem, 34.

(27) SAAL, FRIDA. op. cit., 266.

pulso a sus investigaciones con la elaboración de programas técnicos con un mayor grado de eficiencia que los programas comunes usados hasta entonces, favoreciendo a la manipulación de la conducta con el auxilio de los progresos científicos.

A través de sus trabajos Skinner define claramente sus replanteamientos:

"Su concepción sobre la teoría y el papel de ella, en el método científico, se conforma a partir de los datos obtenidos durante la observación de los hechos o fenómenos conductuales.[...] Por lo tanto, dentro de este tipo de actividad científica propuesto por Skinner, la teoría resulta ser posterior a la experimentación."

(28)

Bajo este tratamiento el condicionamiento operante se presentó como un proceso de enseñanza-aprendizaje mediante el cual es posible predecir, modificar y controlar la conducta de los organismos individuales. Skinner observó que el condicionamiento operante obtuvo resultados favorables en cuanto al entrenamiento de animales; confiando en tales logros prometió igual éxito al ser aplicado en la educación de niños y jóvenes.

1.2.1 El papel de la conducta en el proceso de evaluación.

En cuanto al tratamiento de los supuestos teórico-técnicos manejados en la definición de evaluación, se habló ya de la congruencia de ésta última con los objetivos de la enseñanza remarcando el énfasis dado a la conducta como resultado observable o producto terminal esperado. El apoyo teórico adoptado es el siguiente.

En el neoconductismo, el propósito del estudio de la conducta es saber cómo se modifica, para así predecirla y controlarla. Para Skinner,⁽²⁹⁾

(28) *Ibidem*, 34.

(29) SKINNER, B. F. Tecnología de la enseñanza, 17-23.

es evidente que el desarrollo físico o maduración orgánica, y la transmisión de informaciones e ideas tornarán más compleja la conducta; pero existe otra circunstancia: el aprendizaje.

"El aprendizaje es el concepto central de la teoría skinneriana. Aprendizaje es un cambio en la conducta, y se explica a través del condicionamiento de una operante."

(30)

La enseñanza contemplada como construcción, es equiparable a un proceso de conformación de la conducta del individuo; en consecuencia, el aprendizaje constituye un cambio en la probabilidad de una respuesta, y por tanto, el comportamiento del individuo es, en cierta forma, constituido a voluntad.

"Para Skinner [...] la conducta está enteramente determinada por los refuerzos. [...] La conducta es mantenida y modelada por la combinación de tales refuerzos."

(31)

La importancia del neoconductismo se centra en el estudio de las alteraciones del comportamiento de un individuo en el momento del aprendizaje. En cuanto a la enseñanza, está considerada como la estructuración de las contingencias de refuerzo,⁽³²⁾ para que tenga lugar el aprendizaje.

Dentro de este proceso, el maestro desempeña el papel de arquitecto y edificador de la conducta del alumno; el maestro estructura el conocimiento, los hábitos o los intereses, y el alumno ejecuta según la pauta proporcionada por el maestro, con lo cual se efectúa el aprendizaje y, subsecuentemente, la modificación del comportamiento.

De tal manera, la enseñanza es reducida a "la disposición de contingen-

(30) RUIZ LARRAGUIVEL, ESTELA. op. cit., 36.

(31) MERANI, ALBERTO L. op. cit., 102.

(32) Por 'contingente' Skinner se refiere a lo inmediato, consecuente o producto de la respuesta.
SKINNER, B. F. op. cit., 17-23.

cias de refuerzos"⁽³³⁾ a partir de un repertorio de conductas esperadas. Con ello se descarta el problema de la educación implícito en la naturaleza humana, para convertirse en una tecnología educativa generadora de los mecanismos de control social.⁽³⁴⁾

Skinner concede preferencia a las aplicaciones técnicas de las ciencias, si bien no da la mayor importancia a un conocimiento analítico del quehacer científico. De acuerdo con Ruiz Larraguível se establece que:

"En términos generales, podemos sintetizar a la teoría skinneriana como atórica y descriptiva, por el uso de una metodología inductiva dentro de la investigación experimental y por su concepción de la psicología como una ciencia natural que estudia la conducta de los organismos, en la búsqueda de leyes generales, aplicables tanto a organismos humanos como animales."

(35)

De hecho, esta pretensión de 'lo natural' del neoconductismo queda negada dada la observación fiel de los postulados neopositivistas y la carga ideológico-social que, de una manera u otra, influye en la forma de abordar el proceso del aprendizaje. También es perceptible el manejo mecanicista de este proceso, si bien el estímulo desempeña la parte activa que hará reaccionar al organismo se desconoce por completo el que la conducta humana sea una consecuencia de las influencias sociales, ideológicas y culturales.⁽³⁶⁾

(33) "Tres variables componen las denominadas 'contingencias de refuerzo' en las que el aprendizaje ocurre: 1. la ocasión en que se produce el comportamiento; 2. el comportamiento mismo, y 3. las consecuencias del comportamiento."

SKINNER, B. F. op. cit., 20.

(34) Merani define así el objetivo de esta modalidad: "Para el conductismo individuo y sociedad deben ser planificados, o dicho con mayor exactitud, la planificación de la sociedad es condición previa a la de los individuos: la sociedad se condiciona para fines tecnocráticos y los individuos para que sirvan a esos fines."

MERANI, ALBERTO L. op. cit., 183.

(35) RUIZ LARRAGUIVEL, ESTELA. op. cit., 36.

(36) "...de ahí que no pueda explicarse cómo estos factores impulsan al hombre y al animal para responder de una manera independiente a la presentación de un tipo de estímulo reforzante ni contestar preguntas referentes a los motivos del hombre para actuar (¿por qué refuerza un reforzador?)."

Ibidem, 36.

Al definir la conducta per se como único objeto de estudio, aislado de todo el complejo de relaciones históricas y sociales, el modelo neoconductista de estímulo-respuesta se reduce a un mero artificio metodológico que impide ver la continuidad en la conducta, presentándola como un acontecimiento lineal, mecánico e independiente susceptible de producirse y/o modificarse a voluntad.

Bajo esta concepción de aprendizaje, la evaluación queda limitada a la observación fragmentada y la medición de conductas dispersas,

"...es decir, si el sujeto emite o no la conducta, ésta va a ser registrada en el sentido de que 'responde' o 'no responde'."

(37)

Cabría preguntarse qué interpretación se ha dado a estos términos como indicadores de evaluación, puesto que si el alumno 'no responde' con la conducta esperada no por eso permanece inmutable o paralizado, porque evidentemente se generan otras conductas en y para esa misma situación.

La tesis skinneriana simplifica y automatiza el proceso de aprendizaje al quedar determinado éste último por la modificación de las conductas. Su influencia en el discurso de evaluación es muy clara: si el interés está puesto en la conducta, el objetivo de la evaluación se centrará en precisar (medir) dicha conducta atendiendo a la magnitud del cambio traducida en puntajes, notas y calificaciones.

1.2.2 El papel de la evaluación en el proceso de aprendizaje.

A partir de los supuestos teóricos analizados y puntualizando las características que la evaluación ha adquirido al contemplársele desde esta perspectiva, pueden establecerse las consideraciones siguientes.

* La evaluación no se ha constituido como el criterio idóneo para siste-

(37) Ibidem, 36.

matizar las experiencias de aprendizaje; reducida a la apreciación del aprendizaje como 'producto' y no como proceso, la evaluación se incorpora al conjunto de prácticas eficientistas y utilitaristas del sistema capitalista, deformando la concepción y la riqueza en cualquier situación de aprendizaje.

- * Basada en la medición de conductas observables, la evaluación niega la calidad, la creatividad y el pensamiento crítico propios de toda actividad humana. En ella, la transformación y el enriquecimiento de la personalidad del sujeto se desconocen por cuanto a que el aprendizaje deja de ser un proceso de construcción y/o conquista, explicándosele como la emisión de respuestas mecanizadas y estandarizadas.
- * El papel predominante asignado al estímulo sobre la respuesta define al sujeto como el elemento pasivo del proceso cognoscitivo, cuya participación se reduce a la repetición de información y a la resolución mecánica de problemas. Dentro de este modelo materialista-mecanicista del conocimiento,⁽³⁸⁾ el alumno adopta e incorpora, de manera acrítica, las conductas definidas para él en un programa o plan de estudios.
- * El énfasis puesto en la conducta observable basada únicamente en las reacciones orgánicas ante los estímulos del medio, en detrimento de los procesos intrínsecos, anula las diferencias cualitativas existentes entre el comportamiento de los animales y el del hombre. Así, el aprendizaje se queda a nivel de un simple adiestramiento que convierte al educando en un sujeto autómatas sin posibilidad de participación en la transformación consciente de su realidad.

Bajo esta lógica, la evaluación deviene en un mecanismo de refuerzo y control de la formación del sujeto, condicionado y adaptado a y para los intereses productivos y reproductivos del sistema social, asegurando así su permanencia.

(38) SCHAFF, ADAM. Historia y verdad, 81-105.

2. REVISION DE LA FUNDAMENTACION Y OPERATIVIDAD DE LAS INSTANCIAS LEGALES E INSTITUCIONALES ACERCA DE LA EVALUACION EN LA EDUCACION BASICA.

La política educativa constituye el complejo de fuerzas y corrientes propuestas por el Estado en su gestión, dentro de esa estructura que es el sistema educativo. La política va enlazada a una filosofía de la educación que determina el tipo de hombre y de sociedad que habrán de formarse para consolidar la estabilidad de todo sistema económico-social.

En nuestro país, tanto la filosofía como la política educativas se han proyectado en la legislación sobre la educación pública; de hecho, el contenido del Artículo Tercero Constitucional ha sido modificado de acuerdo al contexto histórico-social y a los intereses político-económicos, quedando actualmente en la caracterización de una educación democrática, nacional, ajena a doctrinas religiosas, basada en el desarrollo armónico de la personalidad, la convivencia y solidaridad humanas.⁽³⁹⁾

En materia de educación de adultos la filosofía política está contemplada también en la Ley Federal de Educación y en la Ley Nacional de Educación para Adultos.

Sin embargo, es cuestionable el hecho de que la ley en su articulación no corresponda a las necesidades de un desarrollo educativo, económico y social del país, con un sentido progresivo y democrático. Su orientación básica enfrenta concepciones filosóficas contradictorias, resultado de políticas ambiguas y reaccionarias.

En efecto, el sistema educativo oficial -bajo el auspicio de modas y tropezos sexenales- ha crecido en forma desarticulada acentuando su carácter conservador y burocrático. La escuela pública más que democratizarse, se ha desvirtuado en detrimento de la calidad de la educación; la le

(39) ESTADOS UNIDOS MEXICANOS. Constitución Política Mexicana.

gislación otorga a la educación funciones que no puede cumplir dada su orientación ideológica.

En el contenido de este segundo capítulo se revisan más detalladamente los artículos relacionados con la evaluación del aprendizaje en la Ley Federal de Educación, el Acuerdo 17, la Ley Nacional de Educación para Adultos y el Decreto de creación del Instituto Nacional de Educación de los Adultos, a fin de analizar los principios subyacentes en la legislación educativa y la operatividad de dicha fundamentación jurídica.

2.1 Ley Federal de Educación: artículos relacionados con la definición de la evaluación educativa. El Acuerdo 17.

El carácter que reviste la evaluación en la legislación educativa converge con el discurso del modelo evaluativo perfilado a través del análisis del primer capítulo. Los criterios que la definen pueden apreciarse en los apartados siguientes.

A) La evaluación, tanto del aprendizaje como curricular y del sistema educativo, tiene carácter oficial y es de la competencia exclusiva del Estado a través de la Secretaría de Educación Pública como el organismo oficial:

"ARTICULO 7º. Las autoridades educativas deberán, periódicamente, evaluar, adecuar, ampliar y mejorar los servicios educativos."

(40)

"ARTICULO 25º. Compete al Poder Ejecutivo Federal, por conducto de la Secretaría de Educación Pública:

[...]

VII. Establecer un sistema nacional de créditos que facilite el tránsito del educando de una modalidad o tipo educativo a otro."

(41)

(40) ESTADOS UNIDOS MEXICANOS. Ley Federal de Educación.

(41) Ibidem.

B) La planeación y programación de los contenidos se deriva de los aportes de la tecnología educativa; la evaluación se delimita con referencia a los objetivos (formas de conducta) como criterio o dominio, al término del proceso de aprendizaje y es meramente técnica:

"ARTICULO 46º. En los planes y programas se establecerán los objetivos específicos del aprendizaje; se sugerirán los métodos y actividades para alcanzarlos, y se establecerán los procedimientos para evaluar si los educandos han logrado dichos objetivos."

(42)

C) El carácter instrumental presenta la evaluación del aprendizaje como sinónimo de medición, para lo cual cuenta con todo un conjunto de procedimientos técnicos;⁽⁴³⁾ en cuanto a la evaluación curricular señala como único criterio el que los contenidos educativos sean congruentes con las necesidades y características del desarrollo de nuestro país:

"ARTICULO 47º. La evaluación educativa será periódica, comprenderá la medición de los conocimientos de los educandos en lo individual y determinará si los planes y programas responden a la evolución histórico-social del país y a las necesidades nacionales y regionales."

(44)

D) La periodicidad de que se habla en los artículos 7º y 47º, en el caso de la evaluación del aprendizaje, se limita a los exámenes de fin de curso o grado escolar. En cuanto a la evaluación curricular o del sistema, baste decir que depende de la propia política del sistema educativo oficial.

E) La evaluación se constituye como un procedimiento técnico de control social, dirigido exclusivamente a la acreditación con fines de certificación de estudios. El sistema educativo opera como mecanismo de eliminación y consolida la estabilidad del sistema social, mediante este conjunto de disposiciones legales:

(42) Ibidem. (El subrayado es mío).

(43) Véase subtemas 1.1.1 y 1.1.2 del primer capítulo.

(44) ESTADOS UNIDOS MEXICANOS. Ley Federal..., op. cit., (El subrayado es mío).

"ARTICULO 66°. La Secretaría de Educación Pública creará un sistema federal de certificación de conocimientos, por medio del cual se expedirá certificado de estudios y se otorgará diploma, título o grado académico que acredite el saber demostrado, de acuerdo con el Reglamento que al efecto se expida y conforme a las siguientes bases:

- I. Que los conocimientos se acrediten por tipo educativo, grado escolar o materia;
- II. Que para acreditar un tipo o grado escolar deberá comprobarse la acreditación de tipo o grado inmediato anterior;
- III. Que los conocimientos se acrediten de acuerdo con los planes y programas de estudios en vigor;
- [...]
- V. Que los conocimientos sean evaluados conforme a procedimientos que se establezcan tomando en cuenta las experiencias del sistema educativo nacional, y de acuerdo, en lo conducente, a lo dispuesto por el artículo 47 de esta ley;"

(45)

Posteriormente, en 1978, la Secretaría de Educación Pública precisó las bases jurídicas que sustentan la evaluación al expedir el Acuerdo 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."

(46)

Fundamentado en los artículos 46 y 47 de la Ley Federal de Educación, el Acuerdo 17 define la evaluación del aprendizaje en relación con el logro de objetivos y como criterio de promoción, considerándola una parte de la evaluación curricular.

La normatividad de este acuerdo, expresada en doce artículos, ratifica las características observadas en líneas anteriores sobre la citada ley. La finalidad explícita es la de unificar los procedimientos de evaluación del aprendizaje en todo el país, fundamentándose en una definición convencional de aprendizaje:

(45) Ibidem. (El subrayado es mío).

(46) ESTADOS UNIDOS MEXICANOS. Acuerdo Num. 17.

"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 las habilidades y destrezas y la formación de actitudes, señalados en los programas de estudio vigentes."

(47)

El acuerdo incluye la sustitución de la anterior escala literal de calificación por una escala numérica:

"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 del aprendizaje."

(48)

2.2 Ley Nacional de Educación para Adultos: tratamiento del aprendizaje y la acreditación.

Tratándose de la evaluación del aprendizaje en el currículo único de la Primaria Intensiva para Adultos (PRIAD), es conveniente analizar los elementos normativos correspondientes contenidos en la Ley Nacional de Educación para Adultos promulgada en 1975, cuyos criterios se evidencian a continuación.

A) Considerada como una modalidad extraescolar, la educación para adul-

(47) Ibidem. (El subrayado es mío).

(48) Ibidem. (El subrayado es mío).

tos está caracterizada de acuerdo con lo definido en el Artículo Tercero Constitucional, fundamentándose en los principios del autodidactismo y la solidaridad social:

"ARTICULO 2º. La educación general básica para adultos forma parte del sistema educativo nacional y está destinada a los mayores de quince años que no hayan cursado o concluido estudios de primaria o secundaria. La educación para adultos es una forma de la educación extraescolar que se basa en el autodidactismo y en la solidaridad social como los medios más adecuados para adquirir, transmitir y acrecentar la cultura y fortalecer la conciencia de unidad entre los distintos sectores que componen la población."

(49)

B) Al igual que en la Ley Federal de Educación, la Ley Nacional de Educación para Adultos reconoce el carácter oficial de la evaluación y la competencia única del Estado para llevarla a cabo; en cuanto a la evaluación curricular, se la aborda de la misma forma que en la Ley Federal de Educación:

"ARTICULO 7º. En materia de educación general básica para adultos, son facultades exclusivas del Poder Ejecutivo Federal, quien las ejercerá por conducta de la Secretaría de Educación Pública:

[...]

III. Acreditar y certificar conocimientos, así como expedir constancias y certificados de estudio;

IV. Evaluar periódicamente los planes, programas, métodos y procedimientos que se apliquen;"

(50)

C) En su tercer capítulo, esta ley se ocupa de las generalidades sobre el aprendizaje y la acreditación; retoma el principio del autodidactismo como base del aprendizaje, aunque sugiere la modalidad del círculo de estudios y la asesoría en el caso de alumnos analfabetas:

"ARTICULO 11º. El proceso de aprendizaje se apoyará en el estudio de los libros, guías y materiales didácticos que autorice la Secretaría de Educación Pública.

ARTICULO 12º. El educando podrá organizar su aprendizaje en forma individual o en círculos de estudio y avan-

(49) ESTADOS UNIDOS MEXICANOS. Ley Nacional de Educación para Adultos.
(El subrayado es mío).

(50) Ibidem. (El subrayado es mío).

zar según su capacidad y posibilidades de tiempo, así como asesorarse por persona que esté en aptitud de hacerlo.

[...]

ARTICULO 14º. El educando analfabeto, a fin de que aprenda matemáticas elementales y a leer y escribir, requerirá invariablemente de ser conducido por un asesor."

(51)

D) Si bien se habla de autodidactismo como la base del proceso de aprendizaje -desde luego, sin consideraciones epistemológicas-, la ley lo establece como un objetivo de la educación para adultos además de ser el vehículo facilitador del desarrollo físico e intelectual, al menos en términos legales, el acceso a un mayor nivel cultural y, por ende, a un mejor nivel social que no económico:

"ARTICULO 4º. La educación para adultos tendrá los siguientes objetivos:

I. Dar bases para que toda persona pueda alcanzar, como mínimo, el nivel de conocimientos y habilidades equivalentes al de la educación general básica, que comprenderá la primaria y la secundaria;

[...]

III. Fomentar el autodidactismo;

IV. Desarrollar las aptitudes físicas e intelectuales del educando, así como su capacidad de crítica y reflexión;

V. Elevar los niveles culturales de los sectores de población marginados para que participen en las responsabilidades y beneficios de un desarrollo compartido;

VI. Propiciar la formación de una conciencia de solidaridad social; y

VII. Promover el mejoramiento de la vida familiar, laboral y social."

(52)

E) Aun cuando el tema es la evaluación del aprendizaje, el discurso político implícito en los apartados V, VI y VII del artículo anterior no puede pasar inadvertido. El planteamiento delimita las características del contexto (factores socioeconómicos y culturales) en una forma pretendidamente realista, 'objetiva' y 'neutra'.⁽⁵³⁾

(51) Ibidem. (El subrayado es mío).

(52) Ibidem. (El subrayado es mío).

(53) EZCURRA, ANA MA. "El discurso político es el referido a la esfera del poder, que propone objetivos considerados valiosos, realizables, lo que compromete una estrategia y, por lo tanto, la definición de medios y antagonistas." "El discurso político. Análisis de contenido de los textos de la PRIAD". En: DE ANDA, MA. LUISA (compiladora). Educación de adultos: nuevas dimensiones en el sector educativo, 53.

F) En el caso del aprendizaje grupal, la actitud del asesor del círculo queda tipificada como paternalista -la relación en la educación bancaria, de acuerdo con Freire.⁽⁵⁴⁾ El asesor es la parte activa del proceso y el alumno el objeto pensado; el aprendizaje, apoyado en el sustento conductista, es netamente mecanicista.⁽⁵⁵⁾ Así, ante la imposibilidad de brindar un servicio educativo de calidad, la legislación determina el aprendizaje individual como la modalidad prioritaria y, de manera auxiliar, la guía de un asesor voluntario o de alguna institución educativa sin más especificación:

"ARTICULO 13º. El asesor es auxiliar voluntario del proceso de educación para adultos y tiene a su cargo:

- I. Promover el interés por el estudio;
- II. Organizar y orientar círculos de estudio; y
- III. Conducir personas analfabetas y educandos en general.

[...]

ARTICULO 15º. A falta de asesor, el educando podrá solicitar orientación a las instituciones educativas."

(56)

G) La evaluación del aprendizaje está contemplada en términos de acreditación a través de los exámenes que miden los conocimientos, arrojando una nota o calificación. La acreditación es un requisito indispensable para la certificación, como a su vez ésta lo es para pasar de un nivel educativo a otro.

La aplicación de exámenes de acreditación y la certificación de estudios no están limitados en cuanto a ciclos escolares oficiales, sólo se ajustan a las fechas establecidas por el propio Instituto Nacional de Educación para Adultos (INEA):

"ARTICULO 17º. La Secretaría de Educación Pública, a través de su Sistema Federal de Certificación, acreditará los conocimientos adquiridos por los educandos mediante exámenes parciales o globales, previa presentación del acta de nacimiento y de los documentos que acrediten el grado o nivel inmediato anterior."

(57)

(54) Cfr. FREIRE, PAULO. Pedagogía del oprimido, 69-95.

(55) Véanse artículos 11, 12 y 14 de esta ley presentados en el inciso C.

(56) ESTADOS UNIDOS MEXICANOS. Ley Nacional..., op. cit. (El subrayado es mío).

"ARTICULO 18º. El educando que acredite los conocimientos de primaria, secundaria o de otro nivel educativo, recibirá el certificado correspondiente, que le permitirá continuar estudios en la modalidad escolar o en la extraescolar.

ARTICULO 19º. La persona que tenga más de quince años y compruebe haber acreditado grados completos de tipo medio podrá incorporarse a la educación para adultos en cualquier tiempo."

(58)

H) La reprobación, entendida como no acreditación, se precisa en base a los resultados numéricos de los exámenes. En este caso el alumno podrá solicitar y presentar los exámenes cuantas veces sea requerido hasta obtener la calificación aprobatoria:

"ARTICULO 20º. El educando que, al presentar examen, no acredite la etapa educativa correspondiente, recibirá un informe que indicará las unidades de estudio en las que deberá profundizar y tendrá derecho a presentar nuevos exámenes hasta la acreditación de dicha etapa."

(59)

Finalmente, por lo que a la legislación se refiere, se observa que en el Decreto de Creación del Instituto Nacional para la Educación de Adultos expedido en 1975 se hace una mención muy breve a propósito de la acreditación:

"ARTICULO 2º. Para el cumplimiento de su objeto, el Instituto tendrá las siguientes facultades:

[...]

VI. Acreditar cuando proceda, los estudios que se realicen en el Instituto, conforme a los programas aprobados;"

(60)

2.3 Algunas consideraciones sobre la legislación educativa.

Se observa que la ley, al definir el sistema educativo nacional, consa-

(58) Ibidem. (El subrayado es mío).

(59) Ibidem. (El subrayado es mío).

(60) ESTADOS UNIDOS MEXICANOS. Decreto por el que se crea el Instituto Nacional de Educación para Adultos.

gra la estructura caduca que prevalece y expresamente restringe la obligatoriedad de la educación en vez de alentar una verdadera extensión.

Se pretende modernizar el sistema económico y social, pero no de cambiarlo por uno más justo y democrático. La praxis revolucionaria queda excluida, contradiciendo la pretendida unidad entre el deber ser y el ser (teoría y práctica).

A partir de lo observado acerca de la evaluación del aprendizaje en la legislación educativa, es posible definir las características de ésta última en los siguientes términos:

- * Se hace evidente la contradicción entre los postulados y la realidad.
- * La relación educación-trabajo está planteada en términos utilitaristas y poco reales.
- * Los programas de educación básica para adultos no han tenido la efectividad esperada debido a la insuficiencia de recursos, a la aplicación inadecuada de los mismos y, principalmente, a las políticas gubernamentales cuyas estrategias se dedican a atacar los efectos de un problema y no sus causas.
- * La legislación en su conjunto no hace sino confirmar y dar carácter jurídico a la cadena de imposiciones, superposiciones y parches que los gobiernos post-revolucionarios han aplicado al sistema educativo. (61)

(61) Estas consideraciones coinciden con lo expuesto por Guevara Niebla y De Leonardo en un breve análisis sobre la situación educativa en México. Cito: "Estos problemas se asocian a otros de carácter meramente instrumental, pero no menos graves, [...]. En síntesis, muchos mexicanos se preguntan si la educación nacional efectivamente está contribuyendo a construir la sociedad moderna, democrática e independiente que el pueblo desea construir o si, por lo contrario, el esfuerzo educativo nacional -por los equívocos de quienes lo dirigen o la inercia de las contradicciones estructurales del sistema social- se está diluyendo en un mero efecto entrópico."

GUEVARA NIEBLA, GILBERTO y PATRICIA DE LEONARDO. Introducción a teoría de la educación, 11.

3. LA EVALUACION DEL APRENDIZAJE EN EL CURRÍCULO UNICO DE PRIMARIA INTENSIVA PARA ADULTOS.

Después del discurso presentado en el desarrollo de los capítulos anteriores, de los cuales se derivaron los conceptos y elementos básicos para perfilar un modelo de análisis, este tercer capítulo se ocupará de confrontar dicho modelo con los aspectos que en su conjunto caracterizan la evaluación del aprendizaje en el currículo único de Primaria Intensiva para Adultos (PRIAD).

Antes de examinar las características de la evaluación, es conveniente presentar los elementos que integran el currículo a fin de tener una visión general del Modelo PRIAD.

Es importante aclarar que el análisis realizado en este capítulo no pretende evaluar el modelo en su totalidad ni tampoco cuestionar su coherencia o su efectividad, puesto que dicha evaluación requeriría de un trabajo más amplio y riguroso que, no obstante, puede ser tema para una investigación posterior a propósito de la evaluación curricular. En lo que concierne a este trabajo, la presentación de los elementos del currículo PRIAD permitirá ubicar el aspecto de la evaluación del aprendizaje en el contexto del citado modelo, así como también vislumbrar los fundamentos teóricos que lo sustentan.

El estudio de los criterios de evaluación del aprendizaje se basa en los materiales de la PRIAD disponibles para el trabajo con los educandos adultos. Estos son: libros de texto, manuales para asesores, cuadernillos de autoevaluación y exámenes de acreditación.

La revisión de los instrumentos de evaluación proporcionará los elementos para definir su caracterización en cuanto a la teoría del conocimiento, la conceptualización del aprendizaje, la relación docente/educando y el tratamiento de las formas metódicas. Asimismo, este análisis se defi

ne como el antecedente para la propuesta con la que concluirá este trabajo.

3.1 Caracterización del currículo de la PRIAD.

La Primaria Intensiva para Adultos en la modalidad de sistema abierto surgió como un proyecto piloto en 1976.

El currículo representa un adelanto en materia de educación compensatoria para adultos,⁽⁶²⁾ pues cuenta con materiales diferentes de los utilizados en la educación de los niños, además de ser el primer sistema de enseñanza abierta para la educación básica de los adultos implantado en nuestro país.

En 1975, a raíz de la importancia concedida a la educación de adultos y con la promulgación de la Ley Nacional de Educación para Adultos, se implementaron diversas tareas cuya finalidad principal ha sido la de brindar a la población mayor de quince años la oportunidad de recibir la educación básica (primaria o secundaria) o de complementarla en su caso. Una de las estrategias fue la de implantar el sistema de enseñanza abierta para adultos.

Así, el diseño del "Modelo de Enseñanza Abierta" y la producción de libros, manuales y programas de radio estuvieron a cargo del Centro para el Estudio de Medios y Procedimientos Avanzados de la Educación (CEMPAE) como organismo federal descentralizado.

Tanto el Modelo PRIAD como los materiales se utilizaron no sólo por los primeros sistemas abiertos de educación básica para adultos, sino que

(62) La educación compensatoria o supletoria está considerada como un proceso educativo implementado para completar y suplir la falta de conocimientos básicos que el adulto no obtuvo oportunamente del sistema de educación formal. Es una de las corrientes en educación de adultos que se deriva de la propuesta teórica general integradora, contrapartida de la educación liberadora. Ver anexo 1.

también fueron adoptados por las Escuelas Primarias Nocturnas y los Centros de Educación Básica para los Adultos (CEBA), ambos dependientes de la Secretaría de Educación Pública para las modalidades de atención escolarizada y semiescolarizada respectivamente, que hasta entonces habían trabajado con los programas y libros de texto correspondientes a la primaria para niños.

En 1981, con la creación del INEA como organismo descentralizado cuyo fin es el de "promover, organizar e impartir educación básica para adultos",⁽⁶³⁾ se agruparon los servicios de atención a estudiantes libres, centros comunitarios, centros de trabajo y subprogramas a través de los medios de comunicación colectiva, o bien de los gobiernos estatales.

Además de las instituciones educativas con reconocimiento oficial, existe una gran cantidad de instituciones públicas y agrupaciones privadas que de alguna forma están relacionadas con la educación para adultos.

En el sistema abierto del INEA, el Modelo CEMPAE está adaptado a las dos alternativas propuestas: el estudiante libre (receptor individual) y los círculos de estudios (agrupaciones de individuos originalmente aislados). Para la atención a los círculos de estudios hay desde personas voluntarias y estudiantes que cumplen su servicio social, hasta asesores pagados por la comunidad o maestros con plaza federal.

La Primaria Intensiva para Adultos tiene un currículo único tanto para el adulto de las zonas urbanas como rurales. No tiene especificidad alguna en cuanto al grado de desarrollo o madurez del educando, ni respecto a la modalidad de aprendizaje individual o de círculos de estudio. El currículo de la PRIAD se basa en el Modelo CEMPAE de enseñanza abierta,⁽⁶⁴⁾ que:

"Pone énfasis en el desarrollo integral del individuo como tal y como miembro de un grupo. Parte de la premisa de que el hombre puede desarrollar sus capacidades y

(63) ESTADOS UNIDOS MEXICANOS. "Artículo 12". En: Decreto por...op.cit.

(64) SEP/CEMPAE. A3 Manual para asesores. Primaria Intensiva para adultos.

ponerlas al servicio de sí mismo, de su familia, de su comunidad y de su país."

(65)

De la fundamentación teórica del modelo se expresa únicamente la de carácter jurídico. El apoyo legal se fija en los artículos constitucionales referentes a la educación y a las necesidades de la población adulta, así como a la Ley Federal de Educación y la Ley Nacional de Educación para Adultos, cuyos criterios y características se indicaron en el capítulo anterior. (66)

Los objetivos del modelo son:

- * Brindar los medios de enseñanza-aprendizaje a todo aquél que lo requiera y esté en condiciones de aprovecharlos, con el fin de que eleve su propio nivel de vida y el de su comunidad.
- * Fortalecer en el usuario su interés por el estudio, de suerte que éste llegue a ser un elemento importante de su vida y se convierta en un hábito permanente. (67)

En cuanto a los objetivos de la PRIAD, éstos se determinaron retomando literalmente el contenido del Artículo 4º de la Ley Nacional de Educación para Adultos:

- * Dar bases para que toda persona pueda alcanzar, como mínimo, el nivel de conocimientos y habilidades equivalentes al de la educación primaria.

(65) Ibidem, 13.

(66) Cfr. Temas 2.1 y 2.2, 40-48.

(67) SEP/CEMPAE. op. cit., 12.

- * Desarrollar las aptitudes físicas e intelectuales del educando, así como su capacidad de crítica y reflexión.
- * Elevar los niveles culturales de los sectores de población marginados para que participen en las responsabilidades y beneficios de un desarrollo compartido.
- * Despertar el interés del educando y orientarlo en la resolución de los problemas personales y comunitarios.
- * Hacerlo participe activo en su propio proceso de enseñanza-aprendizaje.
- * Promover el mejoramiento de la vida familiar, laboral y social. ⁽⁶⁸⁾

El currículo de la PRIAD está organizado por áreas en dos niveles:

- 1º el nivel introductorio, integrado por las áreas de español y matemáticas, y
- 2º la primaria intensiva, integrada por las áreas de español, matemáticas, ciencias naturales y ciencias sociales, cada una de las cuales está dividida en tres partes.

El trabajo de esta investigación se refiere estrictamente al segundo nivel, puesto que es el que se reconoce en la certificación de estudios.

Para cada una de las áreas del currículo PRIAD se han señalado los siguientes objetivos:

Español: Los tres libros de español preten

(68) Ibidem, 9-10.

den ayudar al usuario a expresarse mejor oralmente y por escrito. Por ejemplo, le enseñan a comunicar sus experiencias, a escribir cartas y a utilizar documentos de carácter oficial.

Matemáticas: Los tres libros de matemáticas pretenden ayudar al usuario a contar y a medir para resolver problemas de la vida diaria en los que intervienen números, tamaños, formas y operaciones que se realizan con dinero.

Ciencias Naturales: Los tres libros de ciencias naturales estudian los fenómenos de la naturaleza que se pueden agrupar en cuatro ciencias: la física, la química, la biología y la geografía física. Aplicando estas ciencias, el usuario podrá conocer su organismo, cuidar su salud tanto en el hogar como en el trabajo, lograr mejores cosas, conservar y aprovechar adecuadamente los recursos que le brinda la naturaleza y sentirse parte de ella.

Ciencias Sociales: Los tres libros de esta área pretenden ayudar al usuario a entender la forma en que está organizada nuestra sociedad, tradiciones, costumbres y problemas, y a desarrollar un sistema de análisis y de crítica constructiva que lleve a buscar soluciones adecuadas a las necesidades propias de la familia y de la comunidad. (69)

(69) SEP/CEMPAE. A4 Auxiliar didáctico. Primaria intensiva para adultos. Círculos de estudio, 9.

Los objetivos generales por área son de tipo formativo, informativo e instrumental, aunque en cada una de las áreas hay cierta predominancia de uno de ellos. Así por ejemplo, en español y matemáticas los objetivos son de carácter instrumental, en ciencias naturales, informativo, y en ciencias sociales, formativo.

Los materiales básicos son doce libros -tres por cada área- que en su totalidad abarcan los programas de la educación primaria para adultos.

Los materiales complementarios son un folleto informativo, el Manual para asesores y el Auxiliar didáctico de la PRIAD, cuya distribución es limitada.

Los contenidos de cada libro están distribuidos en ocho unidades y no indican los objetivos particulares del curso ni de las unidades; en la introducción de los textos se menciona de qué tratarán, qué utilidad tendrán los contenidos y cómo estudiarlos.

En cuanto a las unidades:

"Son un conjunto de lecciones que ordinariamente giran en torno a un mismo tema. Cada unidad está dividida en lecciones que contienen: propósito, textos de lectura, ilustraciones, actividades, ejercicios de comprobación de avance y respuestas a los ejercicios de comprobación de avance."

(70)

De los propósitos, como objetivos específicos de aprendizaje, el Auxiliar Didáctico señala:

"Propósito: aparece al principio de cada lección. Explica brevemente el tema y las finalidades de la misma. Ejemplo: 'En esta lección usted identificará los conjuntos como grupos o colecciones de objetos, lo que le ayu dará a comprender lo que son los números'."

(71)

Los propósitos están formulados como conductas esperadas, instrucciones

(70) Ibídem, 10.

(71) Ibídem, 11.

o intenciones de enseñanza; algunos ejemplos ilustrativos son los siguientes:

a. Propósitos de conducta esperada:

1. "En esta lección usted identificará, en enunciados y textos breves, el adjetivo calificativo." ESPAÑOL. Segunda parte. Lección 12.
2. "En esta lección usted podrá reconocer y diferenciar los fenómenos físicos y los fenómenos químicos. Asimismo podrá comprender qué son los átomos y los elementos." CIENCIAS NATURALES. Primera parte. Lección 8.

b. Propósitos de instrucción:

1. "En la vida diaria se presentan ocasiones en las que es necesario llenar formas impresas. En esta lección se dan a usted algunas indicaciones para llenarlas correctamente." ESPAÑOL. Primera parte. Lección 33.
2. "En esta lección usted recibirá algunas indicaciones para usar correctamente el diccionario y la enciclopedia." ESPAÑOL. Tercera parte. Lección 15.

c. Propósitos de intención educativa:

1. "El estudio de esta lección le ayudará a comprender la importancia que tiene la

producción para la sociedad en que vivimos." CIENCIAS SOCIALES. Primera parte. Lección 12.

2. "Esta lección le servirá a usted para conocer las principales causas y consecuencias de la Revolución Mexicana." CIENCIAS SOCIALES. Segunda parte. Lección 16.

Los propósitos de la metodología de aprendizaje de la PRIAD son:

- * Poner al estudiante sistemática y permanentemente en actitud de interrogar, descubrir y analizar.
- * Provocar la discusión grupal.
- * Propiciar el trabajo en equipo y el desarrollo de la autodisciplina.
- * Estimular la reflexión mediante el conocimiento de su realidad.
- * Posibilitar la experimentación para aplicar a la realidad lo que se aprende como teoría.
- * Alentar la expresión personal como característica permanente de formación. (72)

Las orientaciones del proceso de aprendizaje se incluyen en el Manual pa

(72) SEP/CEMPAE. A3 Manual para..., op. cit., 57.

ra asesores y el Auxiliar didáctico, que describen las modalidades de trabajo individual y grupal, recomendaciones para estudiar y el uso de algunas técnicas grupales (panel, corrillos, cuchicheo, lluvia de ideas).

En el currículo PRIAD la evaluación se realiza a nivel de aprendizaje del alumno.

3.2 Criterios e instrumentos para la evaluación y la acreditación.

La evaluación del aprendizaje se realiza de dos formas: la autoevaluación y la evaluación formal con fines de acreditación.

La autoevaluación

Reviste el carácter de evaluación formativa y la realiza el alumno al término de cada lección o de cada libro.

Anteriormente, al hablar de los contenidos, se mencionaron los ejercicios de comprobación de avance incluidos en los libros de texto de la PRIAD, que fueron estructurados con base en los textos de enseñanza programada. Los ejercicios de comprobación de avance son pruebas objetivas incluidas al final de cada lección, y:

"...son un medio para resumir los conocimientos adquiridos en el desarrollo de la lección. Sirven de práctica y para que cada usuario mida su posibilidad de pasar a la siguiente lección."

(73)

En el caso de algunas lecciones de español y ciencias sociales además de los ejercicios de comprobación de avance, se incluyen preguntas inmediatamente después de que se presenta al estudiante una información a la que deberá conceder especial atención o para relacionar el contenido con los conocimientos que el propio alumno ya posee. ⁽⁷⁴⁾

(73) SEP/CEMPAE. A4 Auxiliar..., op. cit., 14. (El subrayado es mfo).

(74) Ver anexo 2.

Esta estructuración de contenidos y comprobaciones atiende a las ventajas atribuidas a los textos programados en comparación con los textos comun^{es} y corrientes, a saber:

1. Comprensión garantizada.
2. Eficiencia comprobada.
3. Característica de 'a prueba de saltos'.
4. Característica de autocorrección.
5. Estímulo autodidáctico.
6. Característica de diagnóstico."

(75)

Las preguntas propuestas son de carácter general y se basan en las informaciones o datos más significativos. Su ubicación cercana a los contenidos favorece con frecuencia la copia de respuestas más que la reflexión o la crítica de las mismas, ya que el manejo adecuado de los textos requiere de orientaciones específicas tanto para el estudiante libre como para el trabajo en grupo.

Los ejercicios de comprobación de avance son instrumentos que proporcionan información cuantitativa. Pertenecen al tipo de pruebas objetivas elaboradas mediante la combinación de varios tipos de reactivos, como son: selección múltiple, respuesta breve, aparejamiento y jerarquización. Al final de cada libro están las hojas de respuestas para verificar los resultados. (76)

La mayor parte de los ejercicios propuestos se basa en la memorización y la repetición de datos de manera uniforme sin considerar la complejidad de las respuestas. Más aún, el planteamiento de algunas preguntas es ambigo y en ocasiones un tanto absurdo o demasiado simple. (77) Esto se observa con más frecuencia en ciencias naturales y ciencias sociales.

En las áreas de español y matemáticas los ejercicios contienen preguntas que implican un poco más de trabajo de elaboración por parte del alumno y no solamente del recuerdo de información. Algunas preguntas son meras repeticiones de párrafos antecedentes y -en el caso de español- incluyen

(75) SCRIVEN, MICHEL. "Las ventajas y el empleo de los textos programados".

En: CALVIN, ALLEN D. Estudios sobre enseñanza programada, 11.

(76) Ver anexo 3.

(77) Ver anexo 4.

opciones muy simples. Los ejercicios confirman el carácter informativo e instrumental de los objetivos. (78)

Para verificar el aprendizaje al término de cada libro, la Dirección de Educación Básica y Acreditación del INEA ha elaborado una serie de materiales complementarios, los cuadernillos de autoevaluación, para cada parte y área de la PRIAD. Su distribución es gratuita aunque limitada.

Cada cuadernillo contiene una hoja de instrucciones, un modelo de examen con cuarenta reactivos, la hoja de respuestas, una tabla de respuestas correctas y un tabulador de calificaciones. Los reactivos son del tipo respuesta breve y selección múltiple, y la mayoría fueron seleccionados de los ejercicios de los libros; por consiguiente, sus características son las mismas en cuanto a forma y estructuración de este instrumento.

De hecho no constituye una variante sino una colección de prácticas repetitivas. La orientación para el aprendizaje queda referida a la tabla de respuestas correctas, indicando únicamente el número de lección y la página o páginas que deberán consultarse en caso de error, sin otra especificación. Incluye también un tabulador de calificaciones. (79)

Los modelos de exámenes de cada área y parte presentados en la primera edición de los cuadernillos no se modificaron en las ediciones posteriores, conservando su confección original. Estos materiales, con algunas variantes en el diseño de la portada o la presentación de los reactivos, fueron adoptados por las Primarias Nocturnas y los Centros de Educación Básica para Adultos (CEBA).

La evaluación formal

Constituye el criterio definitivo para asignar la calificación y determinar la acreditación.

(78) Ver anexo 5.

(79) Ver anexo 6.

La evaluación formal se realiza mediante un sistema de acreditación basado en un conjunto de exámenes elaborados, aplicados y calificados por el INEA. Los exámenes de acreditación son los instrumentos evaluativos definitivos para acreditar y certificar los estudios.

Para la elaboración de los exámenes, el INEA dispone de un 'banco de reactivos' que reúne múltiples formas de plantear una misma pregunta o de abordar un contenido. A partir de un muestreo de objetivos, se seleccionan los reactivos en forma aleatoria, lo cual impide que haya exámenes iguales o repetidos en cada etapa de aplicación.

Los exámenes incluyen reactivos del tipo de respuesta breve, selección múltiple y falso y verdadero, en una proporción de cinco reactivos por unidad programática. Su resolución requiere por parte del alumno de la memorización y la emisión mecánica de respuestas, considerando únicamente el resultado y no el proceso. El grado de complejidad de la pregunta se desconoce ante el valor asignado a la respuesta. ⁽⁸⁰⁾

Las dos formas de presentar los exámenes son:

- parcial: abarca doce exámenes que deberán presentarse al término de cada libro;
- global: abarca cuatro exámenes correspondientes a las tres partes de cada área.

Los exámenes parciales incluyen cuarenta reactivos y los exámenes globales de cincuenta a sesenta reactivos.

La aplicación de los exámenes está a cargo de personal eventual contratado por el INEA, que no siempre tiene que ver con el trabajo de asesoría o la docencia. La persona encargada del manejo de los exámenes se ocupa de constatar el número de alumnos solicitantes y su identificación, para entregar los exámenes que vienen en un sobre sellado, así como de dar

(80) Ver anexo 7.

instrucciones para el llenado de formas y recomendaciones sobre el orden en el que se deberá proceder a resolver el examen.

Otros factores que intervienen en la solución del examen son el temor, la tensión nerviosa, la angustia e incluso el azar.

Dada su aplicación masiva, ⁽⁸¹⁾ los exámenes se califican por computadora registrando las respuestas anotadas en la hoja correspondiente. ⁽⁸²⁾

Con los resultados emitidos se elabora un informe de calificaciones que incluye la nota obtenida y -en caso de reprobación- el 'diagnóstico' de las unidades que el alumno debe repasar. ⁽⁸³⁾ El lapso entre la presentación del examen y la comunicación de los resultados varía de uno a seis meses, influyendo notablemente en la motivación de los estudiantes.

3.3 Caracterización de la evaluación del aprendizaje en el Modelo PRIAD-INEA.

Al confrontar los fundamentos teóricos con el modelo evaluativo de la PRIAD, resultan evidentes diversos indicadores que permiten caracterizar la evaluación del aprendizaje de la siguiente forma.

* En relación a la manera como se concibe el problema del conocimiento: la relación cognoscitiva implícita está apoyada en el modelo materialista-mecanicista del conocimiento. El alumno es el sujeto pasivo y receptor de información que no participa de su aprendizaje ni transfor

(81) Cito aquí la siguiente nota periodística: "300 000 exámenes de se(!)undaria y primaria aplica el INEA cada mes. El INEA dijo que los exámenes, como los estudios en este sistema [,] difieren de otros y se tiene la preocupación de observar el avance del adulto, así como saber cuáles son las áreas que se dificultan más para el aprendizaje con el objeto de hacer los cambios y adecuaciones de programas y métodos que sea necesario." (sic) En: El Universal, México, D. F., 25 marzo 1985. (El subrayado es mío).

(82) Ver anexo 8.

(83) Ver anexo 9. (Véase Artículo 20º de la Ley Nacional de Educación para Adultos citado en el inciso H del tema 2.2, 31).

ma su realidad, puesto que no hay interacción entre él y su objeto de conocimiento. El conocimiento es acríptico y ocurre en forma mecánica.

- * En relación a las orientaciones fundamentales que se desprenden de las explicaciones teóricas del aprendizaje: la evaluación es lineal y determina el aprendizaje como producto simplificado a la emisión de respuestas mecanizadas y estandarizadas. La evaluación del aprendizaje condiciona la participación del sujeto, limitándolo a la repetición de información y a la resolución mecánica de problemas. Apoyada en el criterio de taxonomías conductuales, la evaluación hace hincapié en un aprendizaje basado en la retención y la memorización de datos.
- * En relación a los elementos que componen el Modelo PRIAD-INEA: la evaluación no corresponde al alcance de los objetivos del modelo, reduce considerablemente los contenidos y desconoce la metodología del aprendizaje de una situación específica. Definida en líneas anteriores, la evaluación del aprendizaje se nos presenta como un agregado terminal desvinculado de la propuesta curricular.
- * En relación a los criterios operativos utilizados en la práctica educativa concreta: la evaluación es entendida como la medición del aprendizaje; está referida al criterio de objetivos de aprendizaje, dejando al margen los contenidos y la metodología. La evaluación del aprendizaje es terminal (sumativa) y se ocupa de medir la conducta referida a una actividad observable, que en este caso es la respuesta a un examen de conocimientos. Como técnicas de medición utiliza las pruebas objetivas cuya aplicación uniformiza el aprendizaje, unifica los contenidos y, por consiguiente, los procesos de pensamiento sin atender a las diferencias propias que caracterizan la situación de aprendizaje. Los exámenes se aplican para obtener una medición del dominio de la información a nivel de conocimiento y comprensión. Esta forma de evaluación adapta el sujeto al instrumento y no a la inversa.
- * En relación a las implicaciones ideológicas en el contexto social: la legislación presenta la evaluación como criterio de acreditación y cer

tificación de conocimientos, traducidos en documentos oficiales. Como parte integrante del sistema educativo y proyectada al sistema económico-social, la evaluación del aprendizaje aporta la justificación ideológica que vuelve legítimos los mecanismos de selección y control social.

4. CONSIDERACIONES GENERALES PARA LA CARACTERIZACION DE LA EVALUACION DEL APRENDIZAJE EN EL MODELO PRIAD-INEA.

Una vez presentado el análisis del modelo evaluativo de la PRIAD, es importante que a partir de las características observadas puedan replantearse los elementos involucrados en la práctica de la evaluación en el contexto específico del trabajo con educandos adultos.

La evaluación del aprendizaje representa para el adulto un aspecto de gran importancia, motiva su participación y confirma su avance. La interpretación de una nota o calificación influye decisivamente en la disposición del adulto para continuar o no con sus estudios.

En consecuencia, no puede pasar inadvertido este aspecto del aprendizaje ni tampoco reducirse a una actividad meramente técnica de aplicación de un instrumento. La revisión del discurso de la evaluación en la práctica educativa actual no pretende ignorar ni permanecer al margen de los criterios evaluativos más utilizados, sino reconsiderar el que dichos criterios sean definitivos para la aprobación del alumno, más aún cuando se ha evidenciado el trasfondo ideológico que alienta y sostiene a este discurso.

"La evaluación, por lo tanto, la concebimos en su forma más dinámica, como un proceso que ofrece alternativas de tipo técnico y científico en el análisis de las situaciones de aprendizaje en particular y de educación en general."

(84)

Corresponde a este cuarto capítulo la reunión de las condiciones generales que -en mi opinión- convendría tener a la vista al efectuar la evaluación del aprendizaje en grupos de educandos adultos, puesto que proporciona bases teóricas más sólidas para que el docente estime con mayor apertura las diversas posibilidades evaluativas que habrán de surgir en

(84) FERNANDEZ ROJAS, C.; FUENTES RIVERA, J.; y UGALDE VIQUEZ, J. "La problemática de la evaluación en el contexto socio-económico y educativo de Costa Rica". En: Educación. Revista de la Universidad de Costa Rica, 76.

la práctica educativa.

En torno a esta idea, las consideraciones generales atenderán al proceso de aprendizaje en los adultos, las modalidades de participación (aprendizaje independiente y grupal) en el caso de los sistemas de enseñanza abierta, para así volver al ámbito didáctico y replantear la caracterización de la evaluación en el caso específico de los círculos de estudio.

4.1 Consideraciones teóricas sobre la conducta y el aprendizaje.

Para el desarrollo de las definiciones básicas (conducta y aprendizaje) señaladas como punto de partida, retomo la explicación teórica derivada de las ideas de Bleger por su convergencia con el trabajo de análisis realizado en los capítulos anteriores desde la perspectiva del materialismo dialéctico.

La conducta, objeto de interés en la investigación científica, es definida por Bleger como la totalidad de manifestaciones del hombre, sea cual fuere la forma en que se presenten. (85)

Citado por Bleger, Lagache precisa la noción de conducta explicándola como:

"...el conjunto de respuestas significativas por las cuales un ser vivo en situación integra las tensiones que amenazan la unidad y el equilibrio del organismo; o como 'el conjunto de operaciones (fisiológicas, motrices, verbales, mentales) por las cuales un organismo en situación reduce las tensiones que lo motivan y realiza sus posibilidades'." (86)

A diferencia de la noción conductista, la conducta es contemplada como unidad fenoménica que encierra cambios constantes (pluralidad de fenómenos), de formas distintas y contradicciones. Es por ello que queda de-

(85) BLEGER, JOSE. Psicología de la conducta, 29.

(86) Ibidem, 29.

terminada como un proceso dialéctico superando así la dicotomía cuerpo/mente sostenida por el neoconductismo, cuyo campo se reduce exclusivamente a los aspectos externos, observables y por lo tanto medibles de la conducta.

En contraste con la noción de conducta molar aportada por Bleger se observa una diferencia importante, lo cual viene a demostrar la necesidad de reconceptualizar el concepto de conducta, y más aún el de aprendizaje. (87)

El concepto de conducta molar integra las tres áreas fenoménicas en las que se manifiesta la conducta humana (área de la mente, área del cuerpo y área del mundo externo), abarcando los fenómenos simbólicos (procesos) y los fenómenos concretos (movimientos y efectos).

"La conducta siempre implica manifestaciones coexistentes en las tres áreas: es una manifestación unitaria del ser total y no puede, por lo tanto, aparecer ningún fenómeno en ninguna de las tres áreas sin que implique necesariamente a las otras dos; por lo tanto, las tres áreas son siempre coexistentes. El pensar o imaginar -por ejemplo- (conductas en el área de la mente) no pueden darse sin la coexistencia de manifestaciones en el cuerpo y en el mundo externo -respectivamente- también a la inversa."

(88)

La conducta tiene, en consecuencia, una triple manifestación fenoménica al suceder a un mismo tiempo en las tres áreas. No obstante, puede predominar alguna de ellas, lo que hace posible determinar si la conducta

(87) "La conducta molar es una totalidad organizada de manifestaciones, que se da con una unidad motivacional, funcional, objetiva, significativa y estructural. Sus caracteres, por lo tanto, son los siguientes: 1) Tener motivación, es decir, que tiene causas, que está determinada. 2) Unidad funcional: la de poseer función, finalidad u objetivo: resolver las tensiones producidas por la motivación. 3) Poseer objeto o fin, que es siempre un vínculo, una relación interpersonal, real o virtual. 4) Poseen una unidad significativa, es decir, tener un sentido que se implica comprensivamente como acontecer humano en la personalidad total y en la situación de la cual emerge. 5) Tener estructura: implicar una pauta específica de relación."

Ibidem, 89.

(88) Ibidem, 34.

es un fenómeno psíquico, biológico o social.

Para estudiar la conducta en forma dinámica, es decir, como un proceso, se requiere tener en cuenta los siguientes aspectos:

1. La conducta es funcional; la conducta tiene una finalidad: la de solu
cionar las tensiones.
2. La conducta implica siempre conflicto o ambivalencia.
3. La conducta sólo puede ser comprendida en función del contexto en el
cual se sucede.
4. Todo ser vivo tiende a preservar un estado máximo de integración o
consistencia interna. ⁽⁸⁹⁾

El ser humano, como todo organismo, mantiene un equilibrio que no es estable ni definitivo; cuando se pierde este equilibrio se crea una ten
sión y el organismo procura obtener nuevamente su estado de equilibrio.

Las modificaciones que ocurren en el organismo durante esta situación in
tegran la conducta, surgida de un campo total, que busca la solución de la tensión tratando de restablecer el equilibrio.

La tensión no produce la conducta, sino que se presenta como un fenómeno en la estructura del campo total en un momento dado. Por tanto, la conducta es ambivalente ya que es la respuesta del organismo a un estímulo configurado y a la vez una defensa del organismo contra el desequilibrio, y por consiguiente, la desorganización.

Obviamente no es un estado definitivo, sino que con la creación y la regu
lación de la tensión en la conducta van apareciendo nuevas formas de reac
ción y nuevas integraciones, lo que da lugar al aprendizaje.

"La finalidad que se logra con la conducta no es una finalidad mecánica, sino que ocurre o tiene lugar un verda
dero proceso de aprendizaje y adaptación con creaciones

(89) Ibídem, 30.

nuevas; la conducta, sin embargo, puede ser también estereotipada, de tal manera que no hay ruptura de viejas pautas de conducta ni creación de nuevas."

(90)

La finalidad de la conducta no trasciende de ésta última, sino que es inherente a ella, no es una interacción consciente sino un prospecto implicado en todo hecho presente. La conducta se demuestra, finalmente, como reguladora de tensiones y su función se cumple de acuerdo a un objeto o situación.

A través de esta óptica de análisis del aprendizaje, este cometido es presentado como la modificación de las pautas de conducta,⁽⁹¹⁾ con lo que adquiere un significado diferente: el aprendizaje es un proceso, no un producto, que opera a nivel de integración de la totalidad del sujeto. El aprendizaje puede apreciarse como una verdadera modificación estructural en el ser humano.

La conceptualización del aprendizaje como proceso reconoce la interacción entre el sujeto y el objeto de conocimiento.⁽⁹²⁾

"El proceso de aprendizaje va generando en su desarrollo avances y retrocesos, dudas, nuevas inquietudes, hipótesis, contradicciones, nuevos aprendizajes, que a su vez originan nuevos proyectos de acción encaminados al logro de productos totales o parciales, individuales y/o grupales dentro del mismo proceso."

(93)

Desde esta perspectiva el aprendizaje consolida su carácter dialéctico, al comprender al ser humano como sujeto que interviene en un contexto social que a su vez modifica a dicho sujeto. De acuerdo con Bleger puede

(90) Ibidem, 30.

(91) BLEGER, JOSE. Temas de psicología, 63.

(92) En la enseñanza tradicional se ha dado tal importancia al conocimiento objetivo, que se ha dejado a un lado al ser humano; siendo éste el elemento principal del proceso, se ha utilizado como un mero instrumento, alienado y dominado con el aprendizaje y la enseñanza.

(93) EUSSE ZULUAGA, OFELIA. "La instrumentación didáctica del trabajo en el aula". En: Revista Perfiles Educativos N° 19, 8.

afirmarse que el pensar es básico en todo aprendizaje, y que la participación activa del pensamiento asegura un buen aprendizaje.⁽⁹⁴⁾

Por lo general se confunde el pensar con las pautas culturales (conductuales) impuestas por la estructura socioeconómica y la ideología existentes que sujetan al pensamiento a los patrones rígidos de la lógica formal.

Este control ejercido sobre el pensamiento, impide un pensar dialéctico, pero éste puede lograrse de acuerdo con los procesos de análisis y síntesis. De tal manera se dejan atrás los estereotipos y las costumbres, y se abre toda una gama de posibilidades para el sujeto que pueden ocasionarle confusión y ansiedad.

"...pensar equivale a abandonar un marco de seguridad y verse lanzado a una corriente de posibilidades. [...] Ansiedades y confusiones son, por otra parte, ineludibles en el proceso del pensar y, por lo tanto, del aprendizaje."

(95)

Es importante recordar que el énfasis dado a los procesos de pensamiento no pretende hacer menos los aspectos emotivos y afectivos que supone toda actividad intelectual; se trata de dejar claramente establecido que los conocimientos adquiridos son aprendidos por el sujeto para conocer y actuar en su realidad, lo que es posible dado el carácter dialéctico del aprendizaje y de la conducta.

Lo anterior se relaciona con los procesos de análisis y síntesis, dado

(94) "El ser humano está íntegramente incluido en todo aquello en lo que interviene, de tal manera que cuando existe una tarea sin resolver hay, al mismo tiempo, una tensión o conflicto psicológico, y cuando se halla solución a un problema o una tarea, simultáneamente se ha resuelto una tensión o un conflicto psicológico. El conocimiento que se alcanza de un objeto es, al mismo tiempo, no otra cosa que una conducta del ser humano. Cuando se opera sobre un objeto, no sólo se está modificando el objeto, sino que se está modificando el sujeto y a la inversa; y ambas cosas ocurren al mismo tiempo."

Ibidem, 64.

(95) Ibidem, 67, 68.

que:

"Son las formas básicas del pensamiento que nunca se dan aisladas sino que se realizan conjuntamente y a su vez constituyen los elementos constructivos de las restantes formas de pensamiento: comparación, abstracción, generalización, concreción, inducción, deducción."

(96)

La actividad del pensamiento es posible gracias a la presencia permanente de la interrelación dialéctica del análisis y la síntesis. El punto de partida es la síntesis inicial que nos lleva a un primer análisis del que surgen diversas síntesis parciales, para pasar a un análisis más complejo que anticipa la síntesis final.

Véase entonces su relación con las etapas práctica-teoría-práctica del proceso cognoscitivo,⁽⁹⁷⁾ lo que a su vez permite reconocer las etapas o momentos en el aprendizaje dentro de la continuidad del proceso, y no como cortes fragmentarios o aislados. Dichas etapas son:

- 1º LA SINTESIS. La práctica inicial, entendida como práctica social, constituye el primer acercamiento a la realidad concreta en la cual se generan los problemas.⁽⁹⁸⁾

El problema entendido como la interrelación de procesos, propicia en el sujeto una actitud de compromiso aun cuando la primera apreciación de este conjunto sea difusa, al no definir con claridad los elementos que integran la totalidad real. Aquí ocurre la síntesis inicial y, siguiendo la apreciación de Kosfk, en esta pseudoconcreción todavía no puede distinguirse con claridad la esencia del fenómeno;⁽⁹⁹⁾ sin embargo, de esta primera síntesis se derivan los análisis subsecuentes que guiarán el proceso del aprendizaje. De las conjeturas y especulaciones el sujeto pasa a formular hipótesis que le posibilitan delinear un primer proyecto para definir la tentativa de acción.

(96) RODRIGUEZ, AZUCENA. "El proceso de aprendizaje en el nivel superior y universitario". En: Colección Pedagógica Universitaria, 13.

(97) "El conocimiento comienza por la práctica, y todo conocimiento teórico, adquirido a través de la práctica, debe volver a ella." TSETUNG, MAO. "Sobre la práctica", 26.

(98) Ibidem, 7.

(99) KOSIK, KAREL. op. cit., 27.

En este trabajo entra en interjuego el esquema referencial del propio individuo, elemento previo al pensamiento y a la acción, configurado por las experiencias, los conocimientos y los afectos que conforman su realidad y dan estructura al mundo externo.

2^a EL ANALISIS. Representa el pasaje de la concreción a la abstracción, en el que se desglosan las partes de la totalidad para detectar los aspectos esenciales del fenómeno, en un continuo movimiento dialéctico de confrontación práctica-teoría. En esta etapa se suceden el análisis y la síntesis, que van conformando el objeto de conocimiento y lo esclarecen ante el sujeto. A cada uno de los análisis efectuados le sigue un análisis más complejo que el anterior.

"Todas estas operaciones se entrelazan en formas múltiples, ninguna puede llegar a resultados fructíferos sin las otras. El análisis, orientado por la síntesis inicial, posibilita la selección de ciertos elementos que integran los objetos o fenómenos de la realidad, a fin de estudiarlos con mayor amplitud y profundidad."

(100)

Con esto se perfila la síntesis final.

3^a LA SINTESIS. Del nivel de abstracción se vuelve a la concreción con la reconstrucción, en el pensamiento, del todo para aprehender el objeto de estudio en sus múltiples determinaciones. Esto da lugar a la síntesis final, en cuya reestructuración se dará una confrontación teórico-práctica para convalidar el conocimiento teórico surgido él mismo de la práctica social.

Desde esta perspectiva el proceso de aprendizaje supera las disociaciones sujeto-objeto, teoría-práctica e información-acción, con lo que se favorece el pensamiento dialéctico confirmando la 'praxis revolucionaria'. (101)

(100) RODRIGUEZ, AZUCENA. op. cit., 13

(101) KOSIK, KAREL. op. cit., 35.

4.2 Supuestos andragógicos: el proceso de enseñanza-aprendizaje en la educación de adultos.

La participación pedagógica en el campo del adulto, como es el caso de toda práctica educativa, requiere del apoyo de un marco de referencia del proceso y la situación de enseñanza-aprendizaje que proporcione al docente los lineamientos metodológicos para una didáctica específica.

El objeto del estudio del aprendizaje, dando énfasis a las peculiaridades del adulto, es el de profundizar sobre las condiciones que conforman el hecho educativo en la realidad, contrastando algunas conceptualizaciones teóricas. Las conclusiones favorecen -en este caso- a la derivación de lineamientos para definir una propuesta didáctica propia adaptable a las circunstancias de trabajo en la educación de adultos.

Retomando lo expuesto en el tema anterior, partimos de la caracterización del aprendizaje como totalidad. La participación del educando adulto conjuga los diferentes niveles en los que actúa y se manifiesta:

- "a) El plano familiar: el adulto en su contexto y en su responsabilidad social inmediata.
- b) El económico-laboral: el adulto trabajador que persigue la satisfacción de sus necesidades humanas y económicas en forma creativa, que debe ser calificado laboralmente a medida que surjan las modificaciones en las técnicas de trabajo.
- c) El político-social: el adulto o ciudadano que quiere realizar los valores de democracia y dignidad personal que la sociedad sostiene, que debe participar y alcanzar mayor poder efectivo.
- d) El cultural: el adulto como integrante de una sociedad determinada que desea comprender la realidad, que asume sus tradiciones, valores e intereses y los proyecta al futuro y aporta a la sociedad usando provechosamente su tiempo para expresarse."

(102)

(102) ALLARD, RAUL. "La educación de adultos en el contexto latinoamericano". En: Revista Interamericana de Educación de Adultos, Vol. 3 N° 1-2, 9-10.

La variedad de los planos en los que el adulto interactúa posibilita su relación con diversas organizaciones, entre otras las de carácter vecinal, gremial, sindical, político, religioso y cultural.

En el terreno educativo, el adulto como un sujeto que requiere de un aprendizaje continuo y en ocasiones específico que reconsidere su propia experiencia de vida y su madurez, necesita apropiarse de los elementos que le permitan tener acceso al conocimiento de su contexto cultural sin desconocer su realidad histórico-social.

El adulto que, a diferencia del niño o del joven, cuenta con más experiencias de otra calidad, participa de manera distinta en la situación de aprendizaje. Su relación con el objeto de conocimiento conjuga la motivación y los propios intereses; esta bagaje es confrontado constantemente con un mayor número de problemas que enfrenta en la vida diaria.

El bagaje o esquema referencial del que se habló en líneas antecedentes puede actuar como pauta o apertura para el aprendizaje, o por el contrario constituirse como una barrera, impidiéndolo si se trata de un esquema estereotipado.

La formación de los adultos no es una tarea que deba realizarse al azar ni tampoco es suficiente la buena voluntad. Es por ello que la educación de adultos debe respaldarse y fundamentarse con los aportes psicológicos que orientan la elección de una metodología específica, teniendo en cuenta las diferencias en las modalidades de la educación infantil y la educación de los jóvenes. (103)

Los elementos a considerar son los siguientes:

- a) Elaboración de una andragogía diferente a la pedagogía general que contemple:

(103) LEON, ANTOINE. Psicopedagogía de los adultos.

- la disparidad de los objetivos educativos,
- las características del alumno adulto,
- la elección de los métodos de enseñanza más convenientes a las exigencias y necesidades del adulto.

b) Consideraciones psicológicas sobre el proceso del aprendizaje y sus aplicaciones en el terreno de la pedagogía. El propósito es estructurar un marco teórico que oriente la acción educativa y ayude a la elaboración de métodos y técnicas apropiados a la situación formativa.

c) Investigación acerca de los procesos de asimilación en el adulto, atendiendo a:

- los vestigios de la formación o formaciones anteriores,
- los resultados obtenidos en las actividades recientes,
- los métodos de trabajo utilizados y las actitudes frente a los nuevos conocimientos,
- la observación y el análisis de las respuestas dadas para la solución de problemas, y
- el estudio y análisis de las preguntas formuladas por los alumnos. ⁽¹⁰⁴⁾

A partir del marco conceptual del aprendizaje pueden establecerse los spuestos psicopedagógicos aplicables al resurgimiento de una didáctica

(104) Ibidem, 137-168.

propia para el alumno adulto. Asimismo, provoca el cuestionamiento de la concepción tradicional de la relación alumno-educador, tendiente a destacar que el alumno adulto no es un sujeto ignorante y desmitificar el rol del educador, situándolo y demostrando cuál es su participación en el trabajo con educandos adultos.

4.3 Modalidades de participación del adulto en un sistema de enseñanza abierta: aprendizaje independiente y trabajo grupal.

Después de la conceptualización del aprendizaje como proceso dialéctico, pueden caracterizarse las modalidades de participación del adulto en un sistema de enseñanza abierta (como es el caso de la educación básica en el modelo PRIAD-INEA).

El aprendizaje independiente representa la posibilidad de participación educativa cuando intervienen limitaciones de tiempo o de trabajo principalmente. Los sistemas de enseñanza abierta consolidan una mayor oportunidad educativa y el logro de metas institucionales.

El aprendizaje independiente rompe con la concepción tradicional de la enseñanza, desconociendo la relación vertical y autoritaria del docente para con el alumno. El educando es el sujeto activo y participante del proceso de conocimiento; en consecuencia, el aprendizaje independiente requiere del compromiso y la actitud responsable del adulto hacia el proceso, constituyéndose así la base del autodidactismo, entendido éste como la actitud de apertura y la búsqueda constante que confirma un proceso de permanente aprendizaje.

Ante las ventajas que encierra el aprendizaje independiente se muestran también desventajas, al no participar de las experiencias propias del aprendizaje grupal. Es por ello que resulta conveniente tener presente la conceptualización sobre el aprendizaje en los grupos operativos, a partir de los planteamientos de Pichon-Rivière, Bleger y Bauleo, y -desde luego-

considerándolos de manera muy general como una alternativa al tratamiento del proceso enseñanza-aprendizaje.

El aprendizaje como proceso grupal es la otra modalidad didáctica que ofrece mayores posibilidades para alcanzar los objetivos propuestos. El aprendizaje grupal somete a discusión los moldes tradicionales de la enseñanza, en la que el docente presenta un conocimiento predigerido y los alumnos lo aceptan pasivamente.

En el aprendizaje grupal, Bauleo señala tres elementos esenciales que girarán en torno al concepto de aprendizaje como proceso dialéctico: información, emoción y síntesis.⁽¹⁰⁵⁾ El aprendizaje como proceso activo permite la interrelación de estos tres elementos dentro de un contexto social, como parte generadora de los problemas de conocimiento. Siguiendo las ideas de Pichon-Rivière y Bleger sobre la teoría de los grupos operativos, Bauleo establece tres momentos en el aprendizaje: indiscriminación, discriminación y síntesis.⁽¹⁰⁶⁾

"...que aunque tienen una primera sucesión genética, luego aparecen siguiendo o no esa secuencia, de acuerdo con las circunstancias, las exigencias de los problemas que se tratan."

(107)

Su señalamiento concuerda con las tres instancias distinguidas por Pichon-Rivière sobre el trabajo grupal:

"En términos de trabajo grupal podemos distinguir tres instancias: la pretarea, en la que se ponen en juego las técnicas defensivas del grupo movilizadas por la resistencia al cambio y destinadas a postergar la elaboración de las ansiedades que funcionan como obstáculo epistemológico. La tarea consiste precisamente en este abordaje donde el objeto de conocimiento se hace penetrable a través de una elaboración que implica la ruptura de la pauta estereotipada que funciona como estancamiento del aprendizaje y deterioro de la comunicación. El proyecto surge cuando se ha logrado una pertenencia de los miembros; se concreta entonces una planificación."

(108)

(105) BAULEO, ARMANDO. Ideología, grupo y familia, 15.

(106) Ibidem, 19

(107) Idem.

(108) PICHON-RIVIERE, E. El proceso grupal. Del psicoanálisis a la psicología social (I), 159.

La organización en grupos operativos hace del aprendizaje un proceso dialéctico verdadero, en el que participan activamente los estudiantes bajo la guía flexible del docente.

"En la enseñanza y el aprendizaje en grupos operativos no se trata solamente de transmitir información, sino también lograr que sus integrantes incorporen y manejen los instrumentos de indagación [...] lo más importante en el campo científico no es el aumento de conocimientos adquiridos, sino el manejo de los mismos como instrumentos, para indagar y actuar sobre la realidad."

(109)

En el aprendizaje grupal el ser humano se reincorpora, y vuelve a tomar su lugar al ser participante de todo aquello en lo que interviene. Este hecho permite las relaciones interpersonales, el enriquecimiento de la personalidad, y la modificación de las pautas conductuales estereotipadas y distorsionadas.

En el desempeño del grupo operativo se va integrando el proceso de enseñanza-aprendizaje como un verdadero proceso dialéctico, y a medida que es to sucede se van resolviendo las disociaciones.

El conocimiento no está ajeno a la situación del ser humano y la praxis favorece al enriquecimiento de ambos. La información se obtiene con la investigación y debe ser empleada por todos los participantes del proceso de aprendizaje, para que los conocimientos se utilicen como instrumentos para entender y actuar sobre la realidad.

En el aprendizaje grupal el individuo aprende a pensar y a actuar, a cuestionar. Pero debe insistirse en el empleo de una terminología y técnica precisas y de un análisis semántico cuando sea requerido para evitar en lo posible las interpretaciones equivocadas.

Dentro del grupo operativo se aprende también a interpretar las opiniones, a aceptarlas, a formular conclusiones e hipótesis operativamente. Además se aprende a comprender la lectura, a reflexionar sobre ella, y, a pensar

(109) BLEGER, JOSE. Temas de..., op. cit., 60.

sobre lo que se estudia. Todo esto nos lleva al pensamiento dialéctico, evitando en lo posible las barreras que impidan este movimiento de conocimiento.

En el aprendizaje grupal, debe construirse un esquema referencial grupal, una unidad que incluya los puntos de vista opuestos de todos y cada uno de los integrantes. En este sentido, se tiene una misma tarea pero hay una gran diferencia en los criterios y las ideologías. Luego, se intentará que cada participante actúe y opere con su ideología para verificarla y ampliar sus propias convicciones.

La tarea es una de las tres instancias grupales evidenciadas por Pichon-Rivière en el trabajo grupal. Representa la meta final u objetivo que un grupo se propone alcanzar y por el cual se ha integrado como tal, centrandose sobre él su funcionamiento grupal.

En el aprendizaje grupal:

"...la tarea aparece como objeto y como medio (se va a aprender una tarea, pero a su vez la tarea sirve para aprender)."

(110)

La tarea considerada como el objeto de aprendizaje tiene la misma importancia para el coordinador y para los integrantes del grupo. Pero los sujetos que participan de dicha tarea requieren de un mayor interés, dado que:

"...una buena tarea es simultánea con la integración y el aprendizaje grupal."

(111)

Lo anterior es posible merced a un análisis del esquema referencial y a la dosificación de la ansiedad que conlleva este proceso.

El contenido latente lo constituye el esquema referencial, y el contenido manifiesto la información que se habrá de asimilar.

(110) BAULEO, ARMANDO. op. cit., 22.

(111) BLEGER, JOSE. Temas de..., op. cit., 73.

La información asimilada no es la misma que se tenía al iniciar el proceso, porque se ve reconstruida y enriquecida con la participación integrada del grupo. Toda información despierta una cierta ansiedad, y la magnitud de ésta varía según el grado de identificación que surja respecto de dicha información. La ansiedad es una conducta indispensable para que se efectúe el aprendizaje, siempre y cuando posea un nivel óptimo.

En el trabajo grupal es importante distinguir entre la dinámica de grupo y la técnica grupal, ya que de manera frecuente se utiliza el tecnicismo 'dinámicas de grupo' para hacer alusión a las técnicas grupales.

La dinámica grupal se refiere:

"...a lo que pasa en el interior del grupo a lo largo del interactuar de las personas que forman parte de él. [...] Cuando hablamos, pues, de la dinámica de grupos, nos estamos refiriendo al resultado de la interacción de todos los factores que constituyen la situación de grupo."

(112)

La situación grupal se constituye como una estructura que se integra con la participación de cada individuo; el trabajo grupal pone en actividad la personalidad del sujeto y somete el esquema referencial a nuevas exigencias. La interacción de este conjunto de fuerzas que entran en juego desde el primer momento del trabajo grupal da como resultado la dinámica de grupos.

En cuanto a la técnica grupal:

"...hace referencia al cómo del trabajo grupal: cómo se enfrenta el grupo al tema seleccionado, cómo se organiza para trabajarlo, qué procedimientos, medios o maneras sistematizados utiliza para lograr más eficazmente las metas propuestas."

(113)

El uso de las técnicas grupales para delimitar la estrategia de aprendizaje requiere de la revisión de las características de cada una de ellas, sus requerimientos, ventajas, limitaciones y adaptabilidad a la situación

(112) ZARZAR CHARUR, CARLOS. "La dinámica de los grupos de aprendizaje desde un enfoque operativo". En: Revista Perfiles Educativos, Nº 9, 18.

(113) Ibidem, 17.

de aprendizaje. Sobre la metodología de la educación de adultos, Hermanus⁽¹¹⁴⁾ sugiere un conjunto de técnicas que, dadas sus características, son utilizadas con mayor frecuencia en este campo de trabajo; algunas de ellas son: el coloquio, el comité, el panel, el inventario de ideas, entre otras.⁽¹¹⁵⁾

Tanto en el trabajo grupal como en el aprendizaje independiente se requiere de la orientación y el apoyo del docente o asesor. Conviene además recordar la necesidad de preparación del docente, no sólo por lo que respecta a la preparación metodológica, ya que el apoyo del marco conceptual es básico en la adopción de actitudes hacia el trabajo.

4.4 Prácticas de evaluación del aprendizaje.

Elegir un criterio de evaluación implica el compromiso con una teoría del aprendizaje, una filosofía y una política educativas. De acuerdo con estas conceptualizaciones previas vinculadas a las necesidades de la educación de adultos, se entenderá que no es conveniente seleccionar un instrumento o técnica de evaluación que resulte domesticador, creador de hábitos programados, para que el trabajo realizado por el educando adulto se asemeje más al de una máquina en cuanto a perfección y eficiencia con una finalidad computarizable, sino de seguir una estrategia favorable para que el adulto amplíe sus posibilidades de elección de alternativas a la solución de los problemas que enfrenta, porque la realidad cambiante y dinámica así lo exige

"Para que la técnica sea educadora necesita que contenga invención, pues de lo contrario es rutina, el repertorio de medios comprobados por la empiria para hacer frente a situaciones repetidas."

(116)

(114) HERMANUS, FRANK. Educación de adultos. Su metodología y sus técnicas, 51-87.

(115) Ibidem.

(116) MERANT, ALBERTO L. op. cit., 175.

De ahí que el discurso de los capítulos anteriores se abocara a la demostración de que la selección de las técnicas evaluativas no ha sido cuestión exclusivamente instrumental, sino que se ha revelado como la representación más precisa del eficientismo y de la aplicación del pensamiento tecnocrático en la educación.

Por consiguiente, es recomendable utilizar los criterios que propicien en el educando adulto la reflexión sobre sí mismo y sus condiciones de vida, a diferencia de los procedimientos oficiales y/o tradicionales utilizados que conforman al adulto para que continúe siendo un sujeto pasivo ante sus circunstancias, porque le presentan los hechos cotidianos como situaciones acabadas, inalterables, inmutables, o como hechos tradicionales que devienen del folklore y así conviene conservar. (117)

En este sentido me permito retomar la idea de Antebi y Carranza acerca de la evaluación entendida como:

"...un proceso integral que abarca el progreso académico del alumno (información, conocimientos, interpretaciones, etc.), y sus actitudes, intereses, hábitos de trabajo, etc."

(118)

Para el caso del trabajo grupal sugiero la evaluación cualitativa primordialmente, si bien no descarto los procedimientos cuantitativos ni el tratamiento estadístico de los datos, sí concedo mayor importancia a las experiencias de aprendizaje en el grupo y a las condiciones sobre el uso y

(117) Reitero este punto de vista con la siguiente apreciación de Merani. Cito: "Atascadas en sus propias contradicciones, nuestras élites educadoras que trabajan dentro del pseudoconcreto de la alienación social y cultural, no pueden comprender que las técnicas educativas, que en sus lugares de origen son un medio, deben ser encaradas como medios, porque de lo contrario terminan por absorber todo, ciencia y cultura, y se vuelven peligrosas en educación, sobre todo en un medio en el cual la tecnología sin verdadero substrato cultural tiende a encerrar cada una de las actividades de producción en compartimientos estancos."

Idem.

(118) ANTEBI, M. y C. CARRANZA. "Cap. VI. Evaluación: una experiencia estudiantil-docente". En: ILLICH, IVAN y otros. Crisis en la didáctica, 68.

la aplicación de los materiales de trabajo disponibles.

Como alternativa para realizar la evaluación se plantean los siguientes aspectos, a modo de lineamientos didácticos específicos.

Objetivos de evaluación

El desarrollo de esta propuesta se basa en el cumplimiento de tres objetivos:

- * Integrar de modo funcional la práctica evaluativa vinculada a la realidad histórico-social de los educandos adultos.
- * Valorar los procesos de aprendizaje a partir de la situación de trabajo grupal y con la aplicación de técnicas e instrumentos adecuados.
- * Evaluar el trabajo del docente o asesor dentro del grupo para advertir sus aciertos y superar las fallas.

Metodología de aprendizaje

Los propósitos de la metodología del aprendizaje de la PRIAD descritos en el capítulo anterior ⁽¹¹⁹⁾ sirven de base para el desarrollo de esta propuesta, siempre que sean contemplados desde la perspectiva teórica del aprendizaje como proceso dialéctico y la importancia del trabajo grupal.

Organización de las actividades de aprendizaje

Una forma de definir la secuencia de las actividades de aprendizaje, atendiendo a los procesos de análisis y síntesis del educando, es la sugerida por Azucena Rodríguez, al considerar en el proceso de conocimiento los mo

(119) Véase tema 3.1, 41.

mentos de apertura, desarrollo y culminación.⁽¹²⁰⁾ A partir de esta sugerencia las actividades pueden organizarse como sigue:

APERTURA:

- * Abordar los contenidos sin abusar de la exposición verbal por parte del asesor, procurando agilizar la comunicación y la participación con apoyo de las técnicas grupales.
- * Proponer situaciones hipotéticas que planteen al grupo un problema y sugerir su solución organizando el trabajo por equipos.

DESARROLLO:

- * Combinar la lectura de los textos con la reflexión y el análisis que pueden iniciarse con preguntas u opiniones.
- * Complementar los ejercicios de los textos con prácticas propuestas por el grupo.
- * Proponer la realización de tareas que complementen el trabajo de la sesión. Las tareas podrán resolverse por equipos y sus resultados deberán comentarse en la reunión siguiente para confrontar las respuestas.
- * Realizar prácticas de evaluación parcial utilizando ejercicios variados, lecturas comentadas, consulta de materiales y el uso del pizarrón.

CULMINACION:

- * Proponer actividades o solicitar a los adultos que sugieran la forma de resumir las ideas principales de la sesión o de repasar los contenidos.

(120) RODRIGUEZ, AZUCENA. op. cit., 15-16.

- * Realizar una evaluación final, en forma oral o escrita, utilizando pruebas semiestructuradas, de libro abierto o de ejercicios combinados.
- * Esclarecer en grupo cualquier duda y pedir a los adultos que expliquen con sus propias palabras y a grandes rasgos el tema tratado durante la sesión.

Materiales de trabajo

Para realizar la evaluación se sugiere complementar los contenidos de los libros de texto de la PRIAD con una serie de ejercicios semiestructurados, que puedan resolverse mediante el trabajo grupal y utilizando los materiales que estén al alcance de las posibilidades del grupo (pizarrón, textos de consulta, periódicos, revistas, programas de radio y televisión, entre otros).

La estructuración de los ejercicios deberá observar los siguientes requisitos:

- Tener una consigna o instrucción comprensible para los educandos.
- Presentar contenidos nuevos a partir de situaciones conocidas por los educandos.
- Combinar el uso de los textos con otras fuentes heterogéneas (caricaturas o tiras cómicas, artículos de periódicos y revistas, anuncios impresos).
- Posibilitar el aprendizaje con actividades de interpretación y organización de la información, para elaborar las respuestas estructurando los propios conceptos.

Algunos ejemplos de estos materiales pueden encontrarse al final de este trabajo. ⁽¹²¹⁾

(121) Ver anexo 10.

La evaluación de las respuestas queda referida a indicadores tales como:

- La organización y el manejo de los materiales (libros y ejercicios).
- La búsqueda de información en otras fuentes (periódicos, revistas etc.).
- La interpretación personal de la información y formulación de conceptos.
- La participación en el diálogo y la discusión.
- La vinculación con experiencias personales.
- La tentativa de aplicación práctica de la información.

Las pautas de evaluación pueden ser:

* Satisfactorio.

* Aceptable.

* Insuficiente.

* Sin participación.

Para sistematizar la información obtenida en la evaluación pueden utilizarse listas de control. ⁽¹²²⁾

Por último conviene recordar que la evaluación como proceso eminentemente didáctico y de trascendencia en la actividad docente, contempla en sí misma una importancia indiscutible para la toma de decisiones, en varios niveles. Estos son:

(122) Ver anexo 11.

Contexto escolar: la evaluación forma parte de la instrumentación didáctica, esto es, de la implementación de la estrategia que el docente manejará en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Si en el proceso deben participar activamente docente y alumnos, entonces corresponde al docente hacer saber al alumno claramente cuáles son los objetivos que se proponen alcanzar; el alumno debe saber qué va a aprender y, bajo la guía del docente, podrá estimar si ha aprendido o no. Conviene precisar que los resultados de la evaluación serán utilizados para una mejor consecución del aprendizaje, y no para presionar o someter a los alumnos. Por otra parte, la evaluación favorece la revisión del proceso grupal para analizar las condiciones en las que se desarrolla la situación de aprendizaje y tratar de superar las fallas presentadas.

Marco institucional: en una perspectiva más amplia, la evaluación aporta los elementos para la estimación del hecho educativo dentro de un sistema, con toda la complejidad que esto significa en cuanto a las tareas administrativas, económicas, operativas y didácticas propiamente dichas.

Contexto familiar y social: es innegable la influencia de la evaluación en el contexto de las relaciones sociales del educando, puesto que de ella se desprenden las notas escolares o calificaciones que llevan a la adopción de ciertas actitudes por parte de las personas que integran el marco familiar y social como del propio alumno. La evaluación en términos de las calificaciones se traduce a la aplicación de una escala de valores que da lugar al rechazo o a la aceptación del educando.

5. UNA ALTERNATIVA: PROPUESTA DE LA EVALUACION COMO EXPERIENCIA DIDACTICA EN EL APRENDIZAJE GRUPAL.

Como corolario de este trabajo, en este último capítulo presento una propuesta concreta derivada de las consideraciones generales expuestas en el capítulo anterior. En este sentido mi propuesta se basa en las experiencias que he obtenido a través de mi trabajo de asesoría a círculos de estudios de educandos adultos, para llegar a un planteamiento evaluativo es tructurado con el análisis de la relación dialéctica teoría-práctica.

Dado que se trata de una alternativa específica acerca de la evaluación, no pretendo con ello superar las contradicciones y deficiencias que el mo delo PRIAD-INEA ha revelado tanto en su estructura como en su aplicación práctica. Me ocupo exclusivamente de proponer algunos lienamientos de ca rácter general que intentan subsanar en parte algunas de las fallas señaladas en el tercer capítulo.

5.1 Concepción de aprendizaje.

Se puede anticipar que cuando el aprendizaje del adulto está basado en la forma de organización de los procesos cognoscitivos de síntesis/análisis/ síntesis podrá aplicar con más frecuencia el aprendizaje obtenido a otras esferas de su actividad, modificándose así la concepción que tiene de su realidad y de la actividad misma, porque aprende a diferenciar, relacionar y reconstruir los elementos que conforman su realidad existencial, ya que ésta se ha sido presentada como una entidad inconexa e indiferenciada, lo que le proporciona una visión del mundo parcializada e ingenua y, a la vez, le impide la formación de un juicio crítico que le permita cues tionar dicha realidad.

A partir de este planteamiento se definen los siguientes elementos:

Marco teórico

La referencia teórica constituye un componente indispensable para integrar el esquema previo del docente o asesor en cuanto a la conceptualización del aprendizaje y su posición ante la relación sujeto/objeto. En el caso del trabajo con adultos, no puede obviarse el conocimiento de los presupuestos psicopedagógicos de una didáctica propia; tener presentes estas condiciones permitirá al docente estimar los alcances y limitaciones de los educandos e, incluso, de sí mismo.

Lineamientos metodológicos

La combinación de los elementos teóricos con los criterios metodológicos ayuda a definir la estrategia de trabajo. El enfoque de los grupos operativos representa una alternativa muy propia para la asesoría a círculos de estudio; el tratamiento del aprendizaje grupal propicia la instrumentación didáctica ligada al contexto histórico-social. Asimismo el esclarecimiento del papel del asesor como coordinador y facilitador de la comunicación y de su relación con el grupo, es un elemento importante para implementar la didáctica grupal.

Instrumentación del aprendizaje

La planeación de las actividades como experiencias de aprendizaje deberá atender a las condiciones de trabajo grupal, al nivel de integración y comunicación que existe entre los integrantes del grupo. Para sistema

(123) Es conveniente hacer hincapié en que la propuesta no sugiere la utilización de la técnica de grupo operativo en un sentido ortodoxo, sino que retoma los conceptos sobre el aprendizaje grupal para establecer una base teórica de la cual puedan derivarse las estrategias de trabajo.

tizar las actividades aprendizaje deberán observarse las siguientes condiciones:

- la motivación de los adultos,
- la comprensión de los contenidos, precisando los objetivos o tareas y la temática general del curso,
- la participación activa en el proceso de enseñanza-aprendizaje, y
- la aplicación de lo aprendido.

De esta manera, el asesor y los alumnos trabajan los contenidos programáticos sin rigidez, utilizando los materiales disponibles y las técnicas grupales que resulten convenientes a la situación de aprendizaje.

5.2 Criterios evaluativos.

Dentro de la etapa de evaluación terminal y retomando el nivel de integración de las técnicas evaluativas, se procede a la elaboración de los instrumentos que permitan estimar el proceso de aprendizaje como una verdadera construcción de conceptos, en el cual el alumno opere el objeto de conocimiento, se apropie de él y lo transforme, modificándose el alumno al mismo tiempo.

En este caso la evaluación deberá ser cualitativa y los resultados se comentarán entre el docente y los alumnos; sobre la evaluación cualitativa se presentaron en el capítulo anterior las alternativas instrumentales. En cuanto a los tipos de instrumentos más apropiados, no obstante de haber considerado sus limitaciones y ventajas, se sugieren las pruebas de ensayo o composición, las pruebas orales y las pruebas prácticas, de ejecución o funcionales, sin contar con las pruebas objetivas. ⁽¹²⁴⁾

(124) A este respecto cito la apreciación de Escalante: "En todo el mundo, incluyendo nuestro país, los maestros enseñan, evalúan y corrigen diariamente los errores de los alumnos sin usar los instrumentos psicotécnicos creados por la pedagogía neoconductista y sin derrochar tiempo y recursos en embrollados registros burocráticos." ESCALANTE, HERNAN. op. cit., 45.

Para efectuar la evaluación final se sugiere observar los siguientes criterios:

- * Organizar la evaluación final en forma de trabajo individual y por equipos, pidiendo al término de la misma la opinión de los adultos y sus sugerencias sobre las actividades realizadas antes y durante el examen.
- * Definir como objetivo de la evaluación la estimación del proceso de aprendizaje y los alcances logrados.
- * Establecer la práctica de evaluación como un proceso para apreciar las condiciones de trabajo grupal y no para asignar calificaciones.
- * Establecer un conjunto de indicadores cualitativos sobre el trabajo grupal que ayuden a definir la acreditación del curso o materia.
- * Comentar los criterios definidos con los educandos adultos, para que los analicen y aporten sugerencias.

Como puede apreciarse, la continuidad en el trabajo grupal va proporcionando herramientas a los propios educandos para valorar su trabajo en forma más detallada y con una actitud de autocrítica. Esto no es tan sencillo de alcanzar y en contadas ocasiones llega a consolidarse como una práctica constante. Sin embargo, debe contemplarse como la posibilidad para confrontar y cuestionar los criterios evaluativos definitivos.

La importancia de este trabajo está dada por la variedad y la riqueza de las pautas de interacción que emergen del propio grupo.

5.3 Lineamientos operativos.

Esta propuesta implica el cumplimiento de algunos factores para que puedan asegurarse sus resultados, destacando principalmente:

- las políticas de la institución, sus criterios sobre el aprendizaje, la evaluación y la acreditación;
- la preparación adecuada de los asesores;
- la cobertura del servicio de asesoría y la aplicación de los exámenes.

Las estrategias sugeridas son:

- 1º Operar la propuesta evaluativa a nivel de zonas y comunidades pequeñas.
- 2º Establecer un vínculo permanente de comunicación y consulta con los organizadores a nivel de zona y los asesores de círculos de estudios.
- 3º Elaborar guías programáticas para sistematizar las actividades de aprendizaje y las prácticas evaluativas.
- 4º Elaborar materiales didácticos de apoyo.
- 5º Formar y capacitar a los asesores de los círculos de estudios.
- 6º Realizar evaluaciones periódicas y el seguimiento de las actividades de los círculos de estudios.

Finalmente se enuncian las acciones principales que posibilitan el desarrollo de la propuesta evaluativa.

Organización de los círculos de estudios

Se pueden formar los círculos con conjuntos de adultos atendiendo a su domicilio y horario, con un promedio de ocho a doce personas por grupo.

Selección de personal

Una vez determinados los grupos, se podrá precisar el número de asesores de círculos y de organizadores por zona que sean necesarios para la operación, a fin de contratar el personal suficiente.

Asignación de asesores a los círculos de estudios

Para todas las personas que se hagan cargo de la asesoría a círculos de estudios, los organizadores de zona o sección realizarán reuniones en las que se les motivará dando énfasis a la importancia que tendrá su participación en el aprendizaje de los adultos.

Los temas a tratar en las reuniones serían:

- los objetivos y alcances del currículo de educación básica,
- la descripción de los programas de trabajo grupal,
- las características de los materiales que se utilizarán en el trabajo con los adultos, y
- las funciones del asesor como orientador y participante del aprendizaje grupal.

Asesoría y apoyo

Es ésta una acción importante que incidirá en la calidad de los programas de trabajo grupal, por lo que se debe proporcionar en forma permanente a los organizadores de zona y a los asesores de círculos de estudios. En este aspecto será necesario realizar un curso inicial de preparación, y posteriormente un seguimiento del personal capacitado a través de la comunicación continua de los responsables del programa con los organizadores de zona, a fin de conocer las necesidades de capacitación y actualización de los asesores de los círculos, promoviendo para tal efecto reuniones eventuales con los organizadores de zona para proponer la mejor forma de apoyar a los asesores en cuanto al seguimiento y la evaluación del aprovechamiento de los adultos, así como la importancia en el manejo de los materiales y la redacción de informes y reportes de trabajo.

Seguimiento para efectuar acciones correctivas

Se observa especial interés en contar con información oportuna sobre el logro de objetivos en el aprovechamiento de los adultos y de los problemas presentados en la operación del programa. Es por ello que, durante el

desarrollo del programa de trabajo con círculos de estudio, deberá realizarse el seguimiento y la evaluación en forma sistemática con la elaboración de reportes e informes de avances y problemas al término de cada curso. También es importante efectuar visitas periódicas a los círculos de estudios.

Evaluación del programa de trabajo grupal

La culminación de la operación del programa de trabajo grupal hará necesaria una evaluación de los distintos componentes que intervengan en su realización, así como de una ponderación de los efectos de cada uno de los logros obtenidos, a través de la cual se brinde información que permita una posterior toma de decisiones.

Aspectos administrativos

Aquí se contemplarán todos aquellos elementos relacionados con la organización administrativa que tomarán parte en la operación del programa de trabajo con los círculos de estudios.

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

La realización de este trabajo me dio la oportunidad de reflexionar sobre mi propia práctica docente, sistematizando las ideas generadas a partir de mi experiencia personal y tomando como base un marco teórico.

El análisis en torno a la evaluación del aprendizaje me permitió comprender que esta práctica no es simplemente la parte terminal de un proceso, para que pudiera relegarse a una decisión azarosa de tal o cual técnica o instrumento.

El compromiso del docente va más allá de la mera calificación del examen o la asignación de una nota. Las implicaciones sociales de la evaluación son indicadores precisos de la complejidad que encierra esta práctica.

Por otra parte, las limitaciones que impone el sistema educativo han condicionado con mucho la capacidad y habilidad docentes para asegurar la continuidad de un trabajo verdaderamente valioso. Los requerimientos oficiales e institucionales imponen un modelo evaluativo y no permiten una alternativa diferente respecto a la acreditación del aprendizaje.

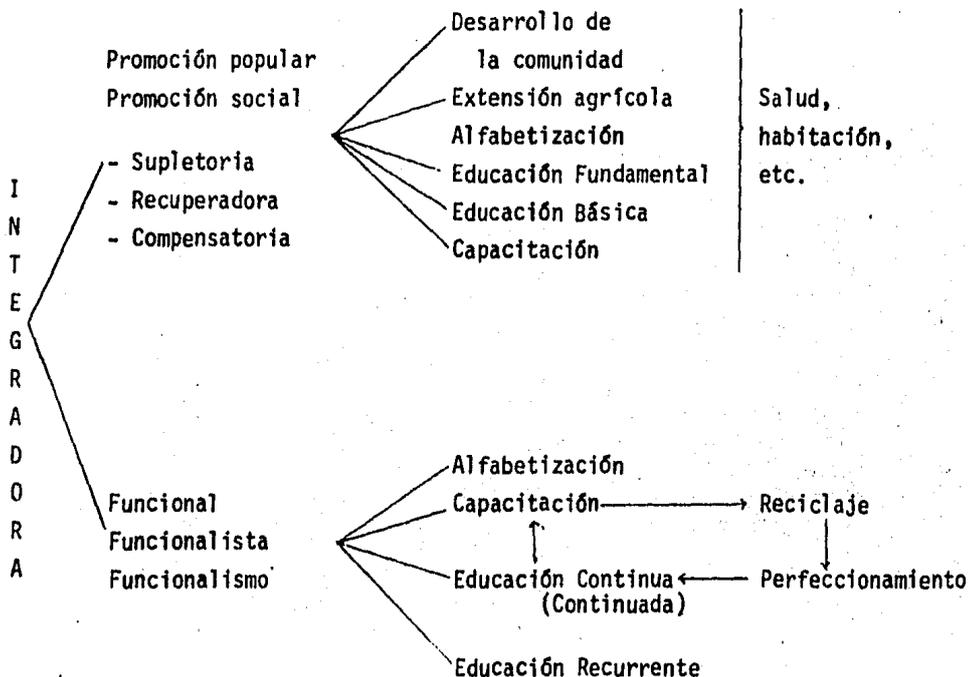
Sin embargo, el trabajo grupal representa una posibilidad para efectuar la evaluación del aprendizaje como verdadera experiencia didáctica, siempre que el docente adopte una actitud de apertura hacia el cambio que significa el romper con los esquemas de la enseñanza tradicional y la evaluación acostumbrada en la práctica cotidiana.

En este sentido mi trabajo se ha encaminado a proponer una línea de actividad que no es desconocida, pero sí frecuentemente ignorada al imponer patrones rígidos y dogmatizados sobre el aprendizaje, la evaluación y la relación docente/educando. No obstante las limitaciones operativas e instrumentales, la pauta a seguir representa un reto para el docente interesado en la superación constante de la calidad de su trabajo y la actitud permanente de búsqueda, análisis y reflexión de espacios educativos alternativos.

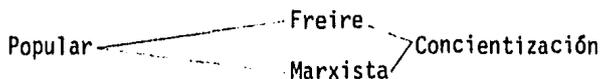
A N E X O S

ANEXO Nº 1. PANORAMA GENERAL DE LAS CORRIENTES EN EDUCACION DE ADULTOS. (*)

PROPUESTA TEORICA GENERAL ——— CORRIENTE ——— PROPUESTA EDUCATIVA O MODALIDAD ——— TIPOS DE PROGRAMA

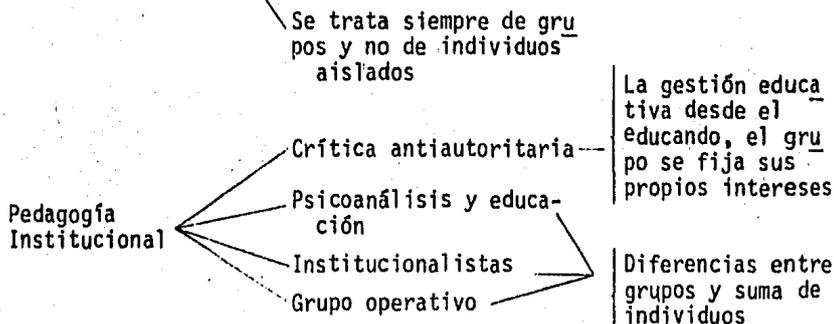
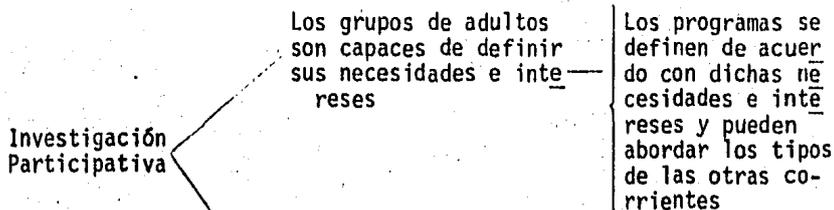
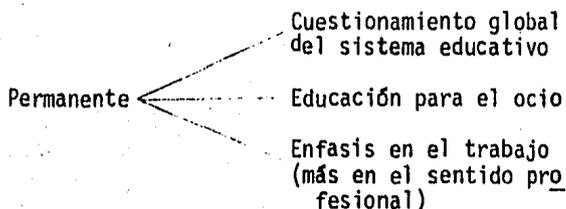


(*) FUENTE: VAREA, ANGELES. Notas sobre educación de adultos. México, Universidad Pedagógica Nacional, 1984. (Mimeo). Elaborado con base en GARCIA HUIDOBRO, D.E. Aportes para el análisis y la sistematización de experiencias no-formales de Educación de Adultos. Centro de Investigación y Desarrollo de la Educación CIDE-UNESCO, 1980. DE SCHUTTER, A. Investigación participativa: una opción metodológica para la educación de adultos. Pátzcuaro, Mich., CREFAL, 1981.



ENFOQUES:

L
I
B
E
R
A
D
O
R
A



ANEXO N° 2.

CIENCIAS SOCIALES. SEGUNDA PARTE. LECCION 15.

Al término de la intervención extranjera, Benito Juárez quiso continuar sus funciones como presidente de la República.

El general Díaz se sublevó contra la reelección de Juárez; pero fracasó al ser sometido por el ejército, que se mantenía leal al gobierno.

Al morir el presidente Juárez, en 1872, le sucedió en la presidencia Sebastián Lerdo de Tejada. Pero cuando éste pretendió ser reelegido, Porfirio Díaz volvió a levantarse en armas, apoyado en el *Plan de Tuxtepec*, que reconocía como ley suprema la Constitución de 1857 y establecía el principio de la no reelección del presidente y de los gobernadores de los Estados.

Desde entonces se estableció la *no reelección*, determinando que el presidente de la República únicamente pudiera gobernar durante un período. En aquella época este período era de 4 años.

El Plan de Tuxtepec triunfó apoyado por el pueblo, y el 5 de mayo de 1877 Porfirio Díaz se convirtió en Presidente Constitucional de la República.

CONTESTE LA SIGUIENTE PREGUNTA:

¿Quién se sublevó contra la reelección de Juárez y la de Lerdo de Tejada?

CIENCIAS SOCIALES. PRIMERA PARTE. LECCION 2.

¿Cómo vivían nuestros antepasados?

Ya dijimos que se refugiaban en cuevas. Como todavía no conocían la agricultura, comían lo que encontraban: animales, frutos y raíces silvestres. Cuando se terminaba la comida en un lugar, marchaban a otra parte. También los intensos fríos, los obligaban a buscar lugares más templados; las inundaciones los empujaban a lugares más altos.

Estos hombres que iban de un lugar a otro buscando mejores condiciones de vida, eran *nómadas*.

Cubrían su cuerpo con pieles de animales; todavía no habían descubierto la forma de hacer telas.

Los restos de animales encontrados en las cuevas nos indican que los hombres vivían en grupos bastante grandes. Tenían necesidad de agruparse: así les era más fácil cazar los grandes animales y defenderse de los peligros. Estos primeros grupos humanos reciben el nombre de *hordas*.



COMPLETE LAS SIGUIENTES FRASES:

Hace miles de años los hombres vivían en _____

_. Para vestirse usaban _____. Se alimentaban de _____ silvestres.

Andaban de un lugar a otro buscando mejores condiciones de vida, por eso se dice que eran _____

ESPAÑOL. SEGUNDA PARTE. LECCION 1.

LEA LOS ENUNCIADOS SIGUIENTES:

El florero se rompió.
 Luis lee un libro.
 Manuel trabaja con empeño.

En estos enunciados, simplemente se dice o indica "algo" acerca de una persona o una cosa. Se les llama enunciados declarativos.

OBSERVE EL SIGUIENTE DIBUJO Y ESCRIBA SOBRE LAS LÍNEAS QUE ESTÁN DEBAJO, TRES ENUNCIADOS DECLARATIVOS QUE SE RELACIONEN CON ÉL.



Ejemplo:

Pablo está enfermo.

1. _____
2. _____
3. _____

ANEXO 3º. CIENCIAS NATURALES. PRIMERA PARTE. LECCION 11.

COMPROBACION DE AVANCE

ESCRIBA SOBRE LAS LINEAS LA EXPRESION QUE COMPLETE CORRECTAMENTE LOS ENUNCIADOS. PARA HACERLO ESCOJA UNA DE LAS CUATRO RESPUESTAS QUE SE DAN AL FINAL DE CADA ENUNCIADO.

1. Casi todo lo que existe en la Naturaleza está formado por

-
- a) combinaciones de elementos b) soluciones c) combinaciones de elementos ch) sólidos mezclas

2. A las sustancias formadas por átomos de distintos tipos se les llama

-
- a) componentes b) compuestos c) elementos ch) moléculas

3. El agua está formada por dos átomos de hidrógeno y

-
- a) dos de oxígeno b) uno de oxígeno c) uno de nitrógeno ch) dos de nitrógeno

4. Los compuestos de moléculas complicadas que forman los seres vivos se llaman

-
- a) orgánicos b) materiales c) inorgánicos ch) moleculares

5. Una fuente importante de carbohidratos se encuentra en

-
- a) las papas b) la carne c) la leche ch) el ajonjolí

6. La semilla de cártamo es una buena fuente de

-
- a) grasas b) carbohidratos c) proteínas ch) vitaminas

7. La carne, el huevo y la leche son alimentos ricos en

-
- a) proteínas vegetales b) proteínas animales c) grasas ch) carbohidratos

Para comprobar si respondió correctamente, revise el contenido de la lección. Si le queda alguna duda, consulte al final del libro las respuestas correspondientes a esta comprobación.

CIENCIAS SOCIALES. PRIMERA PARTE. LECCION 3.

COMPROBACION DE AVANCE

EN EL PARENTESIS DE LA DERECHA PONGA LA LETRA QUE CORRESPONDA A LA RESPUESTA CORRECTA.

1. La agricultura comenzó cuando los hombres: ()
 - a) aprendieron la manera de hacer fuego
 - b) aprendieron a hacer vasijas
 - c) aprendieron a sembrar
 - ch) aprendieron a domesticar animales

2. Después del descubrimiento de la agricultura, los hombres se hicieron *sedentarios*; esto significa que: ()
 - a) andaban constantemente de un lugar a otro
 - b) se quedaban a vivir en un lugar fijo
 - c) vivían muchas personas juntas
 - ch) carecían de autoridades

3. La autoridad y el gobierno surgieron principalmente porque: ()
 - a) era necesario vigilar el buen funcionamiento de la sociedad
 - b) los grupos humanos eran nómadas
 - c) la religión tomó mucha importancia
 - ch) había que transmitir la cultura

4. Cultura es: ()
 - a) hablar varios idiomas
 - b) tener buenos modales
 - c) la forma de vida de un pueblo
 - ch) vivir en un lugar fijo

5. Escriba tres consecuencias del descubrimiento de la agricultura.

Para comprobar si respondió correctamente, revise el contenido de la lección. Si le queda alguna duda, consulte al final del libro la clave de respuestas correspondiente a esta lección.

ANEXO Nº 4.

Algunos ejemplos de preguntas son:

- * Las primeras armas que hicieron los seres humanos fueron de: ()
 a) piedra b) bronce c) plástico ch) acero

CIENCIAS SOCIALES. PRIMERA PARTE. LECCION 2.

- * La fuerza que hay entre las moléculas de diferentes materiales es

-
- a) distinta b) igual c) mayor ch) menor

CIENCIAS NATURALES. PRIMERA PARTE. LECCION 5.

- * Los sindicatos nacieron con el fin de: ()

- a) mejorar la condición de los trabajadores
 b) permitir que el trabajador quede sujeto al patrón
 c) aumentar la ganancia de los dueños de los medios de producción
 ch) permitir las injusticias en el trabajo

CIENCIAS SOCIALES. PRIMERA PARTE. LECCION 16.

- * Comparando un gramo de fierro con un gramo de algodón notará que pesan

-
- a) casi igual b) el fierro más c) exactamente igual ch) distinto

CIENCIAS NATURALES. PRIMERA PARTE. LECCION 4.

- * Una palabra que indica un diminutivo es la señalada con la letra:

- a) grillo b) sencillo c) chiquillo ch) cuchillo

ESPAÑOL. SEGUNDA PARTE. LECCION 4.

ANEXO N° 5.

ESPAÑOL. SEGUNDA PARTE. LECCIONES 22 y 23. COMPROBACIONES DE AVANCE.

COMPROBACIÓN DE AVANCE

LEA LAS NOTICIAS QUE SE PRESENTAN. ESCRIBA UNA X DENTRO DEL PARENTESIS QUE CORRESPONDA A LA CLASE DE NOTICIA:

Concierto de Fonapas en el Teatro de la Ciudad

Un concierto en el que participarán los alumnos de la *Escuela de Perfeccionamiento, Vida y Movimiento*, fundada hace dos meses por el Fondo Nacional para Actividades Sociales (Fonapas), será ofrecido hoy a las 11:00 horas en el Teatro de la Ciudad.

Durante el acto, harán su debut como directores de orquesta varios de los alumnos de esa escuela, que tiene como finalidad el perfeccionamiento del estudiante dedicado a un instrumento en particular.

- () Cultural.
- () Política.
- () Económica.
- () Social.
- () Deportiva.

Cumplirá 24 Años el Jardín del Arte

Con motivo del XXIV Aniversario de la Fundación del Jardín del Arte, A. C. se llevará a cabo el domingo próximo un festejo. Comenzará a las 10 horas y terminará hasta las cuatro de la tarde. Invitan a la celebración los directores de este Jar-

dín. Mario Cano, presidente; Javier Becerra, secretario, y Abraham García, tesorero.

Cada domingo se exponen en este Jardín del Arte, explanada del parque Sullivan, trabajos de artistas noveles.

- () Cultural.
- () Política.
- () Económica.
- () Social.
- () Deportiva.

Futbol Desde Guadalajara, por Canal 13

El encuentro clásico "Jalisciense": Chivas de Guadalajara y Universidad de Guadalajara, que se efectuará hoy en la "Perla Tapatia", se difundirá por Canal 13 a partir de las 12 horas.

Dicho partido es de suma importancia para ambas equipos, ya que mientras "las Chivas" buscan su ascensión al segundo puesto del Grupo I, la autonoma de Guadalajara pugna por su acomodo en el segundo lugar del Grupo V.

Los comentarios de este partido estarán a cargo de José Ramón Fernández y Paul Orvañanos.

- () Cultural.
- () Política.
- () Económica.
- () Social.
- () Deportiva.

COMPROBACIÓN DE AVANCE

IDENTIFIQUE LOS TEXTOS SIGUIENTES, ESCRIBIENDO UNA X EN EL PARÉNTESIS CORRESPONDIENTE:

1. Una gentil señorita de porte distinguido, alta, esbelta, de profunda cabellera color castaño, cara redonda y sonrosada, divina boca de finos labios, nariz recta y grandes ojos dulces y extraños.

() Paisaje

A. Pérez Luguín

() Retrato

2. La tarde enmudece a la puesta del sol. La luz baña primero, intensa, los montes, y poco a poco se opaca, desdibujándolos. Rodando, cae la tarde. Desde una ventana veo a los hombres en el campo, pequeños como hormigas; y un perro que corre, ladra al sol que cae.

() Paisaje

Elsa Contreras

() Retrato

Para comprobar si respondió correctamente, revise el contenido de la lección.

Si le queda alguna duda, consulte al final del libro la clave de respuestas correspondiente a esta lección.

1. EFECTUE LAS SIGUIENTES DIVISIONES:

a) $\frac{5}{7} \div 6 =$	f) $4 \div \frac{6}{5} =$
b) $\frac{6}{2} \div 11 =$	g) $\frac{6}{5} \div 4 =$
c) $\frac{6}{5} \div 3 =$	h) $9 \div \frac{1}{3} =$
ch) $\frac{12}{15} \div 13 =$	i) $\frac{1}{3} \div 9 =$
d) $\frac{11}{9} \div 10 =$	j) $10 \div \frac{3}{7} =$
e) $\frac{17}{21} \div 5 =$	k) $\frac{3}{7} \div 10 =$

EN EL PARÉNTESIS DE LA DERECHA PONGA LA LETRA QUE CORRESPONDA A LA RESPUESTA CORRECTA.

2. Un costal de 60 kg de azúcar se empacó en bolsas de $\frac{3}{4}$ de kg. El número de bolsas que se ocupó es: ()

- a) 45
- b) 80
- c) 160
- ch) 240

3. Los $\frac{5}{6}$ del contenido de un costal de fertilizantes han de usarse por partes iguales en 8 sembradíos. La fracción del costal que se usa en cada siembra es: ()

- a) $\frac{48}{5}$
- b) $\frac{43}{6}$
- c) $\frac{40}{6}$
- ch) $\frac{5}{48}$

Para comprobar si respondió correctamente, revise el contenido de la lección.

Si le queda alguna duda, consulte al final del libro la clave de respuestas correspondiente a esta lección.

ANEXO N° 6. TABLA DE RESPUESTAS CORRECTAS Y TABULADOR DE CALIFICACIONES.

Tabla de respuestas correctas
Matemáticas
Primera parte
EAP. 1M83

Número de Ejercicio	Respuesta Correcta	Lección	Página(s)
1	A	5	44 - 53
2	A	5	44 - 53
3	C	5	44 - 53
4	3	5	44 - 53
5	C	5	44 - 53
6	2	6	54 - 63
7	17	10	86 - 91
8	18	11	92 - 97
9	12	13	107 - 112
10	D	12	98 - 106
11	C	13	107 - 112
12	2	13	107 - 112
13	B	15	121 - 129
14	81	16	130 - 139
15	D	17	140 - 149
16	C	18	150 - 154
17	40 cm	19	156 - 164
18	C	19	156 - 164
19	90 dm	19	156 - 164
20	A	20	165 - 176
21	A	23	198 - 206
22	296	21	178 - 185
23	48	22	186 - 197
24	8	23	198 - 206
25	D	25	214 - 218
26	C	27	229 - 238
27	A	31	268 - 275
28	C	31	268 - 275
29	B	28	240 - 248
30	\$ 935.00	29	249 - 255
31	36	30	256 - 267
32	102	30	256 - 267
33	150	31	268 - 275
34	B	34	296 - 302
35	434	35	303 - 309
36	C	32	278 - 286
37	490	33	287 - 295
38	D	36	310 - 323
39	D	36	310 - 323
40	B	36	310 - 323

TABULADOR DE CALIFICACIONES

En seguida encontrarás una tabla (tabulador de calificaciones), que te proporcionará la calificación correspondiente al número de respuestas correctas que hayas obtenido al resolver los ejercicios de autoevaluación.

Atiende las siguientes indicaciones para que conozcas tu calificación:

- 1.- Localiza en tu cuadernillo la tabla de respuestas que corresponde al área de estudio que hayas elegido.
- 2.- Compara tus respuestas con las que aparecen en la segunda columna de la tabla de respuestas.
- 3.- Suma el número de respuestas que hayas contestado correctamente.
- 4.- Localiza en el tabulador de calificaciones el renglón donde se encuentra el número de respuestas correctas que hayas obtenido y encontrarás la calificación que te corresponde.

Ejemplo:

Si obtuviste 35 aciertos, y este número se encuentra ubicado en el renglón 33 a 36, tu calificación es 9.

TABULADOR DE CALIFICACIONES

NUMERO DE ACIERTOS	CALIFICACIONES
de 37 a 40	10
de 33 a 36	9
de 29 a 32	8
de 25 a 28	7
de 21 a 24	6
de 0 a 20	5

Este tabulador de calificaciones es el mismo que vas a utilizar para las cuatro áreas básicas de aprendizaje, debido a que cada una de ellas consta de cuarenta ejercicios.

ANEXO N° 7. VALOR DE LAS RESPUESTAS DE EXAMEN.

En un examen de matemáticas de tercera parte los siguientes reactivos tienen el mismo valor, a pesar de la diferencia en cuanto a la dificultad que implica su solución.

1. El resultado de dividir 5.25 entre 7 es:
 - a) 7.5
 - b) 0.75
 - c) 75
 - d) 0.075

2. Un mapa de la República Mexicana está hecho a una escala en que 1 cm. equivale a 40 kms. La distancia entre la Ciudad de México y la de Guadalajara es de 600 km. ¿A qué distancia se encuentra el punto que representa a la Ciudad de México del que representa la ciudad de Guadalajara en el mapa? _____

3. La línea trazada en el círculo se llama:
 - a) radio
 - b) diámetro
 - c) tangente
 - d) cuerda

4. Un señor compra un coche en \$120,000.00, el interés mensual es de 2 %, y él va a pagar mensualmente el coche con todo y los intereses en pagos iguales durante un año, ¿cuánto debe pagar mensualmente?

ANEXO N° 8. HOJA DE RESPUESTAS DE EXAMEN.

Hoja de respuestas para Matemáticas.

LADO 1

M
A
T
R
I
C
U
L
A



instituto nacional para la
educación de los adultos

N
O
I
N
V
A
D
A
E
S
T
A
Z
O
N
A

o Las Instrucciones
debe

RESPUESTAS

1

2

3

4

5

6

7

8

9

10

11

12

13

14

15

16

17

18

19

20

21

22

23

24

25

26

27

28

29

30

31

32

33

34

35

36

37

38

39

40

41

42

43

44

45

46

47

NOMBRE DEL ESTUDIANTE

APELLIDO PATERNO

APELLIDO MATERNO

NOMBRE

PRIMARIA

SECUNDARIA

NIVEL EDUCATIVO

CIENCIAS SOCIALES

CIENCIAS NATURALES

ESPAÑOL

MATEMÁTICAS

AREA

PRIMERO

SEGUNDO

TERCERO

GLOBAL

PARTE O GRADO

OPICINA

LUGAR DE APLICACION

INSTRUCCIONES

I.- NO INVADA LAS AREAS SOMBRADAS.

II.- USE LAPIZ DEL NUMERO 2 (MEDIANO)

III.- SELECCIONE PARA CADA PREGUNTA LA RESPUESTA CORRECTA Y LLENE COMPLETAMENTE EL OVALO.

EJEMPLO

ETAPA DE APLICACION

ACREDITADO

FOLIO

INSTITUTO NACIONAL PARA LA EDUCACION DE LOS ADULTOS
ACREDITACION DE PRIMARIA Y SECUNDARIA ABIERTAS

BENITO JUAREZ, D.F. A 9 DE JUNIO DE 1984

NOMBRE DE LA OFICINA 0904 BENITO JUAREZ
ETAPA DE APLICACION 9 DE JUNIO DE 1984
LUGAR DE APLICACION 0839

INFORME DE CALIFICACIONES DE LOS EXAMENES GLOBALES

OBTENIDAS POR FUENTES IBANEZ ANTONIO

CON CLAVE 830901045026 INSCRITO(A) AL NIVEL PRIMARIA

AREA	RESULTADO	DIAGNOSTICO DEBERA REPASAR LAS SIGUIENTES UNIDADES
		PRIMERA PARTE
ESPAÑOL	5	1, 2, 3, 5, 6.
		SEGUNDA PARTE
ESPAÑOL	6	
		TERCERA PARTE
ESPAÑOL	5	1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8.



Instituto Nacional para la
Educación de los Adultos
Calle de Acreditación
830901045026

CALIFICACIONES ACUMULADAS

AREA	P A R T E S		
	PRIMERA	SEGUNDA	TERCERA
C. SOCIALES	5	**	**
C. NATURALES	5	**	**
ESPAÑOL	5	6	5
MATEMATICAS	7	9	**

NOTA:

(44)

LA CALIFICACION MINIMA APROBATORIA ES 6.

SI OBTUVO CALIFICACIONES REPROBATORIAS REPASE LAS UNIDADES DE SUS
TEXTOS INDICADAS POR EL DIAGNOSTICO Y PRESENTE NUEVAMENTE EL (LOS)
EXAMEN (ES) HASTA ACREDITAR EL (LAS) AREA (S) CORRESPONDIENTE (S).

ANEXO N° 10. EJEMPLOS DE EJERCICIOS PARA EVALUACIÓN.

1. ESPAÑOL. Lectura de comprensión

1. Lea y comente con sus compañeros de equipo el siguiente artículo.

unomásuno

miércoles 23 de noviembre de 1983 .

Nuevo billete de 2 mil pesos a partir del 28 de este mes, informó el Banco de México

El Banco de México informó que a partir del 28 de este mes pondrá en circulación billetes de 2 mil pesos. El nuevo papel moneda tiene impresa en una de sus caras la efigie en verde de Justo Sierra, y en color café la Biblioteca Central de la UNAM. Al reverso figura una vista de la Universidad de México en el Siglo XIX.

El billete de 2 mil pesos fue diseñado, grabado e impreso totalmente en el país por personal del Banco de México, con materiales de la más alta calidad y aplicando los más recientes avances tecnológicos para darle la mayor durabilidad y protección contra falsificaciones.

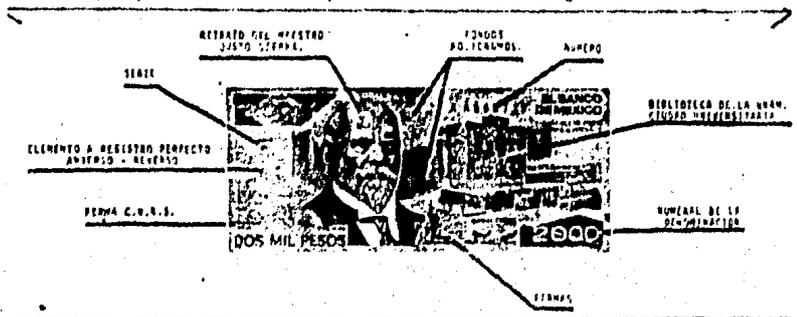
El Banco de México explicó

que este billete de valor intermedio viene a complementar la serie de papel moneda en circulación, lo que facilitará al

público sus transacciones.

El papel utilizado en la impresión del billete se caracteriza por tener fibras en colo-

res fluorescentes visibles e invisibles, así como por sus propiedades físico-químicas y de seguridad.



Características del reverso del nuevo billete de 2 mil pesos.

2. Comente con sus compañeros las preguntas que están a continuación y escriba sobre las líneas sus respuestas.

- ¿De qué se habla en el texto? _____
- ¿A partir de qué fecha entró en circulación el billete? _____
- ¿Qué opina usted de los nuevos billetes? _____
- ¿Cree que así podrá comprar más artículos o productos? _____
- ¿Qué utilidad tiene para usted la emisión de este tipo de billetes? _____

II. CIENCIAS SOCIALES.

1. Participe en equipos de una lectura comentada de la lección 8 de su libro de Ciencias Sociales la. parte, "La familia en México". (p. 69-81).
2. Comente el significado de las palabras siguientes y escríbalas sobre las líneas utilizando sus propias palabras.

Responsabilidad: _____
 Familia: _____
 Paternidad: _____
 Matrimonio: _____
 Divorcio: _____
 Machismo: _____

3. Observe los dibujos de la tira cómica y coméntelos con sus compañeros de equipo.

Los Deacá

Joaquín Velasco



4. Escriba sobre las líneas un comentario sobre la situación de la familia representada en la caricatura.

5. Comente con sus compañeros de equipo las preguntas siguientes y escriba sobre las líneas sus respuestas.

- a) ¿Qué funciones cumple la familia? _____

- b) ¿Cómo es el trato que da usted a sus hijos? _____

- c) En su familia ¿quién se ocupa del trabajo de la casa y del cuidado de los niños? _____

- d) ¿Qué es la paternidad responsable? _____

III. MATEMATICAS.

1. Observe la siguiente caricatura:



2. De la lista de gastos que aparece en el dibujo, diga qué cantidad corresponde a gastos varios: _____
3. Distribuya la cantidad obtenida por concepto de gastos varios en los siguientes aspectos:
 Uniformes: _____
 Pasajes: _____
 Cuota de inscripción: _____
4. Calcule el gasto de iniciación de cursos para cinco niños de una misma familia: _____
5. Investigue los precios de los útiles escolares enlistados:
 cuadernos de 100 hojas forma italiana: _____
 lápices "Mirado" _____ c/u
 goma de borrar: _____
 sacapuntas: _____
 caja de doce colores de madera: _____
 pegamento: _____
 regla: _____
6. Mencione las marcas de los artículos escolares más baratas:

7. Explique la frase "No compre útiles inútiles": _____

IV. ESPAÑOL.

1. Lea cuidadosamente el siguiente texto y subraye con rojo los sustantivos y con azul los adjetivos que encuentre.

90 MIL METROS DE EXPLOTACION Y LUCHA POR SOBREVIVIR

Atrás del aeropuerto vive, entre hedores, la sociedad de la basura

Hermenegildo Castro ■ En estos 90 mil metros cuadrados hace mucho que perdieron el asco a la mierda y se acostumbraron al hedor de la putrefacción para integrar la sociedad de la basura. Las manos ávidas que burgan, entre vidrio y excremento, son las mismas al mediodía cocinan en las barracas de minas y cartones.

Perseguidos por el relleno sanitario —tierra que camiones del Distrito Federal depositan sobre la basura—, los pepenadores, que forman 300 familias aproximadamente, encuentran poco cartón, aluminio y cobre, "aunque hay botellas, papeles, plásticos y ropa que, apurándose, pueden dejar hasta mil pesos diarios".

Choferes y ayudantes escogen primero: seleccionan cartón, cobre y aluminio: Trabajan para el gobierno municipal ro las autoridades "prácticamente nos han convertido en pepenadores". Reciben un salario de 11 mil pesos quincenales y se les exige, según denuncian, reparar las unidades en caso de descompostura.

En el extenso basurero, el más grande a cielo abierto en el estado de México, vomitan los camiones tubulares y de volteo, diariamente, mil 800 toneladas de basura que previamente fue seleccionada. Los desperdicios generados en 52 colonias de Nezahualcóyotl son también medio de subsistencia para 480 trabajadores del ayuntamiento local.

De los más pobres de Nezahualcóyotl y Chihuahacán. Manos que a un lado de la Vía Tapo, atrás del aeropuerto internacional— buscan algo para venderle a Celestino es el líder, el único comprador en el basurero, y de aquí nada sale sin su autorización: todo lo compra y vende, excepto la leche de burra.

2. Compare las palabras que subrayó con las que encontraron sus compañeros de equipo.
3. Con las palabras subrayadas elabore cinco construcciones nominales, por ejemplo: Las manos ávidas. (Artículo, sustantivo, adjetivo calificativo).

4. Formule un enunciado con las siguientes palabras: pepenadores, basurero, putrefacción, basurero.

6. ¿En qué colonias de las que usted conoce hay tiraderos de basura?

V. CIENCIAS SOCIALES.

1. Por equipos, lea y comente las lecciones 28 y 29 de su libro de Ciencias Sociales segunda parte.
2. Comente con sus compañeros las siguientes preguntas y trate de formular sus respuestas. Si tiene duda consulte la página indicada entre paréntesis después de cada pregunta.
 - a) ¿Qué es un partido político? (p. 323)
 - b) ¿Para qué sirve un partido político? (p. 323)
 - c) ¿Qué finalidades persiguen los partidos políticos? (324)
 - d) ¿Pueden los partidos políticos ayudar a que exista la democracia? ¿Por qué? (p. 325)
 - e) ¿Que funciones realizan los partidos políticos? (p. 325-326)
 - f) Mencione los partidos políticos que conoce:
 - g) ¿Qué es el voto? (p. 331)
 - h) ¿Para qué sirven las campañas políticas? (p. 335)
 - i) ¿Por qué es importante votar? (p. 340)
3. Observe la caricatura siguiente y coméntela con sus compañeros.

PARES O NONES ■ Rius



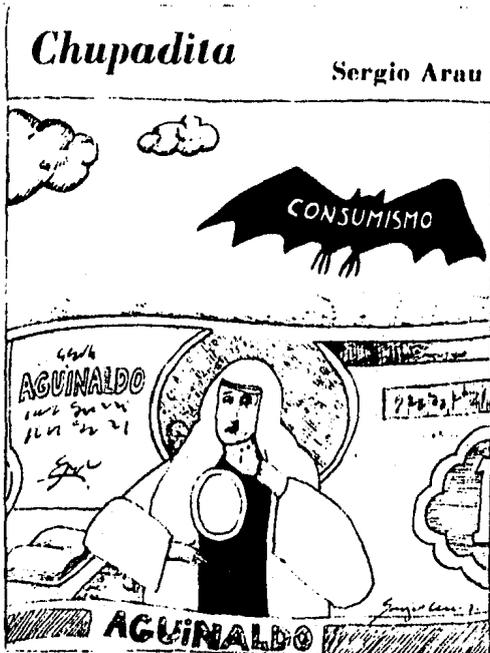
4. Escriba el significado de las siguientes palabras, utilizando sus propias palabras.

elecciones: _____

democracia: _____

VI. ESPAÑOL.

OBSERVE LOS SIGUIENTES DIBUJOS Y ESCRIBA SOBRE LAS LINEAS LO QUE PIENSA DE ELLOS.



EL CUARTO REICH ■ Palomo



COMENTE CON SUS COMPAÑEROS EL SIGNIFICADO DE LAS PALABRAS AGUINALDO, CONSUMISMO Y DESEMPLEO. FORMULE CON ELLAS UN ENUNCIADO Y SUBRAYE CON AZUL EL SUJETO Y CON ROJO EL PREDICADO.

ANEXO Nº 11.

UN EJEMPLO DE FORMATO PARA LLEVAR UNA LISTA DE CONTROL SOBRE LA APRECIACION GENERAL DEL TRABAJO.

NOMBRE DEL ALUMNO: _____

SEMANA DE TRABAJO DEL _____ DE _____ DE _____

PAUTAS DE CONDUCTA	PAUTAS DE EVALUACION			
	SATISFACTORIO	ACEPTABLE	INSUFICIENTE	SIN PARTICIPACION
1. Organización y manejo de los materiales				
2. Búsqueda de información				
3. Interpretación y formulación				
4. Diálogo y discusión				
5. Experiencias personales				
6. Aplicación de conocimientos				

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

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

- ADKINS WOOD, DOROTHY. "Tipos comunes de reactivos para pruebas objetivas". En: Elaboración de test. Desarrollo e interpretación de los tests de aprovechamiento; tr. Rogelio Díaz Guerrero. México, Trillas, 1971. p. 40-46.
- ALLARD, RAUL. "La educación de adultos en el contexto latinoamericano". En: Revista Interamericana de Educación de Adultos. Pátzcuaro, Mich., México. Vol. 3. N° 1-2. CREFAL. 1980. p. 7-21.
- ANTEBI, MIRTHA y CRISTINA CARRANZA. "Evaluación: una experiencia estudiantil-docente". En: ILLICH, IVAN y otros. Crisis en la didáctica (2ª. parte). Argentina, Axis, 1975. p. 57-91.
- AXFORD, R.W. "Diferencia entre el modo de aprender de los jóvenes y de los adultos". En: GAUQUELIN, F. Aprender a aprender. Bilbao, Mensajero, 1976. p. 165-166.
- BARCO DE SURGHI, SUSANA. "¿Antididáctica o nueva didáctica? En: ILLICH, IVAN y otros. op. cit. p. 93-125.
- BAULEO, ARMANDO. "1. Aprendizaje grupal". En: Ideología, grupo y familia. México, Folios Ediciones, 1982. p. 17-23.
- BLEGER, JOSE. "Cap. 2 Conducta y Cap. 6 Niveles de integración de la conducta". En: Psicología de la conducta; 7 ed. Buenos Aires, Paidós, 1979. p. 25-41 y 79-96. (Biblioteca de Psicología General, Serie Mayor, 2).
- _____. "Grupos operativos en la enseñanza". En: Temas de psicología (Entrevista y grupos); 8 ed. Buenos Aires, Nueva Visión, 1978. p. 56-86. (Colección Psicología Contemporánea).
- BOURDIEU, P.; CHAMBOREDON, J.C.; y PASSERON, J.C. El oficio de sociólogo; (Presupuestos epistemológicos); tr. Fernando Hugo Azcurra y José Sazbón; 7 ed. México, Siglo XXI, 1984. 372 p.
- BRAUNSTEIN, NESTOR y otros. Psicología: ideología y ciencia; 6 ed. México, Siglo XXI, 1979.
- CARRILLO GARCIA, ELBA. La tecnología educativa. México, UNAM, 1977. 22 p. (Serie Nuevos métodos de enseñanza, Deslinda, 77).
- CASTRO, ADA HILDA. Gua de estudio de psicotécnica pedagógica I. México, UNAM SUAFyL, 1978. 31 p.
- CECCHINI, MARCO. "Introducción". En: LURIA, LEONTIEV, VIGOTSKY y otros. Psicología y Pedagogía; tr. Ma. Esther Benítez. Madrid, Akal Editor, 1973. p. 7-20.
- CHADWICK, CLIFTON. "Evaluación educacional". En: Tecnología educacional para el docente. Buenos Aires, Paidós, 1976. p. 112-131.
- DE ANDA, MA. LUISA (Compiladora). Educación de adultos: nuevas dimensiones en el sector educativo. México, Centro de Estudios Educativos, 1983. 249 p.

- DE LELLA ALLEVATO, CAYETANO A. "La técnica de los grupos operativos en la formación del personal docente universitario". En: Revista Perfiles Educativos. México, CISE-UNAM. N° 2, Octubre-Diciembre de 1978. p. 45-51.
- DIAZ BARRIGA, ANGEL. Didáctica y currículo. Convergencias en los programas de estudio. México, Nuevomar, 1984. (Colección Problemas Educativos) 153 p.
- _____. Guía de estudio Taller de Didáctica I. México, UNAM-SUAFyL, 1981. 26 p.
- _____. Notas para la conceptualización de la evaluación de acciones y programas de educación. (Mimeo). 5 p.
- _____. Problemas en relación a la noción de evaluación curricular. (Mimeo). 4 p.
- _____. "Una reflexión sobre la teoría curricular y sus implicaciones". En: Revista EDUCIEN. Cd. Victoria, México, 1980. N° 8, p. 19-23.
- Educación integrada de adultos. Anexo II. Glosario. Pátzcuaro, Mich., México CREFAL. 1977. p. 29-40.
- ESCALANTE, HERNAN. Neoconductismo y evaluación; 2 ed. México, Ediciones de Cultura Popular, 1980. 51 p.
- ESTADOS UNIDOS MEXICANOS. "Acuerdo Num. 17". Diario Oficial. Agosto, 28, 1978.
- _____. "Artículo 3º Constitucional". En: Constitución Política Mexicana. México, Andrade, 1977. p. 12.
- _____. "Decreto por el que se crea el Instituto Nacional para la Educación de los Adultos". Diario Oficial. Agosto, 31, 1981.
- _____. Documentos sobre la Ley Federal de Educación. México, SEP, 1974. 78 p.
- _____. Documentos sobre la Ley Nacional de Educación para Adultos. México, SEP, 1976. 75 p.
- EUSSE ZULUAGA, OFELIA. "La instrumentación didáctica del trabajo en el aula". En: Revista Perfiles Educativos. México, CISE-UNAM, N° 19, Enero-Marzo de 1983. p. 3-17.
- FERNANDEZ ROJAS, C.; FUENTES RIVERA, J.E.; y UGALDE VIQUEZ, J. "La problemática de la evaluación en el contexto socioeconómico educativo de Costa Rica". En: Educación Costa Rica, Revista de la Universidad de Costa Rica. Vol. II, N° 2, Noviembre, 1978. p. 71-79.
- FOLLARI, R. y J. BERRUEZO. Criterios e instrumentos para la revisión y el diseño de planes de estudios. México, CADA-UAM Atzacapotzalco, 1980. (Mimeo, reproducción CISE-UNAM). 30 p.
- FREIRE, PAULO. Pedagogía del oprimido; tr. Jorge Mellado; 15 ed. México, Siglo XXI, 1976. 246 p.
- _____. La educación como práctica de la libertad; tr. Lilién Ronzoni; 30 ed. México, Siglo XXI, 1982.
- GAGNE, R. y L. BRIGGS. "Introducción" y "Los conocimientos de la enseñanza". En: La planificación de la enseñanza, sus principios; tr. Jorge Brash. México, Trillas, 1976. p. 13-29 y 137-153.

- GARCIA CORTES, FERNANDO. Paquete de autoenseñanza de evaluación del aprovechamiento escolar; 2 ed. México, CISE-UNAM, 1983. 310 p.
- GEERTZ, C. "Cap. I. La descripción profunda". En: Hacia una teoría interpretativa de la cultura. N. Y., Basic Books, 1973. (Mimeo, reproducción DIE-IPN). 40 p.
- GRONLUND, NORMAN E. "El significado de la evaluación". En: Medición y evaluación de la enseñanza; tr. Salvador Sumano. México, Pax-México, 1976. p. 8-27.
- GUEVARA NIEBLA, G. y P. DE LEONARDO. Introducción a la teoría de la educación. México, Terra Nova- UAM Xochimilco, 1984. (Colección Biblioteca Universitaria Básica). 95 p.
- HERMANUS, FRANK. Educación de adultos. Su metodología y sus técnicas. México, Ecol, 1981. 100 p. (Colección Cuadernos Pedagógicos).
- HOYOS MEDINA, CARLOS A. "La noción de "grupo" en el aprendizaje: su operatividad". En: Revista Perfiles Educativos. México, CISE-UNAM. N° 7, Enero Marzo de 1980. p. 19-32.
- INSTITUTO NACIONAL DE EDUCACION PARA ADULTOS. ¿Cómo promover y organizar la educación básica para adultos? Manual de operación para las unidades de de servicios de educación básica (USEB). México, INEA, 1982. 72 p.
- INEA/SEP. Primaria. Ejercicios de autoevaluación. Primera, segunda y tercera partes. México, INEA-SEP, 1982. (3 ejemplares).
- KARMEI, LOUIS J. "Validez y confiabilidad". En: Medición y evaluación escolar. México, Trillas, 1974. p. 113-145.
- KIDD, J.R. Cómo aprenden los adultos; tr. Aníbal Carlos Leal. Buenos Aires, El Ateneo, 1979. 252 p.
- KOSIK, KAREL. "Dialéctica de la totalidad concreta". En: Dialéctica de lo concreto; tr. Adolfo Sánchez Vázquez; 8 ed. México, Grijalbo, 1983. p. 25-82.
- LAFOURCADE, PEDRO. Evaluación de los aprendizajes. Buenos Aires, Kapelusz, 1973. 355 p. (Biblioteca de cultura pedagógica).
- LEIVA MULLER, EDUARDO. Gufa de estudio. Taller de Orientación Educativa II y Educación de Adultos II. México, UNAM-SUAFyL, 1981. 41 p.
- LEON, ANTOINE. Psicopedagogía de los adultos; tr. Romeo Medina; 5 ed. México, Siglo XXI, 1982. 200 p. (Colección Mínima, 59).
- MERANI, ALBERTO L. La educación en Latinoamérica: mito y realidad. México, Grijalbo, 1983. 203 p.
- MORAN OVIEDO, PORFIRIO. "La evaluación de los aprendizajes y sus implicaciones educativas y sociales". En: Revista Perfiles Educativos. México, CISE-UNAM. N° 13, Julio-Septiembre de 1981. p. 3-21.
- OGBU, JOHN V. La etnografía escolar: un método de niveles múltiples. (Mimeo, reproducción DIE-IPN). 26 p.
- PICHON-RIVIERE, ENRIQUE. El proceso grupal. Del psicoanálisis a la psicología social (I); 5 ed. Buenos Aires, Nueva Visión, 1980. 213 p. (Colección Psicología Contemporánea).

- PSARROU, MAGDA. "El carácter de la investigación social en condiciones de subdesarrollo". En: Cuadernos Políticos/Revista Mexicana de Sociología. México, UNAM, 1979. p. 901-909.
- PUIGGROS, ADRIANA. Imperialismo y educación en América Latina; 2 ed. México, Nueva Imagen, 1981. 247 p. (Serie Educación).
- RODRIGUEZ, AZUCENA. "El proceso de aprendizaje en el nivel superior y universitario". En: Colección Pedagógica Universitaria. Centro de Estudios Educativos de la Universidad Veracruzana. N° 2, Julio-Diciembre 1976. p. 7-16.
- RODRIGUEZ, A. y G. EDELSTEIN. "El método: factor definitorio y unificador de la instrumentación didáctica". En: Revista Ciencias de la Educación. Buenos Aires. Año IV. N° 12, 1974. p. 21-33.
- RUIZ LARRAGUIVEL, ESTELA. "Reflexiones en torno a las teorías del aprendizaje". En: Revista Perfiles Educativos. México, CISE-UNAM. N° 2, Julio-Septiembre de 1983. p. 32-47 (Nueva Epoca).
- SANCHEZ HIDALGO, EFRAIN. "Cap. XV. La evaluación en la escuela moderna". En: Psicología educativa; 8 ed. Puerto Rico, Editorial Universitaria, 1973. p. 543-580.
- SANDOVAL MONTAÑO, ROSA MA. Lineamientos para una metodología de trabajo grupal aplicable al Sistema de Universidad Abierta de la Facultad de Filosofía y Letras. México, UNAM, 1981. 84 p. (Tesina de Licenciatura).
- SANTOS, H. Aprendizaje y medios audiovisuales. Rosario, Argentina, Biblioteca, 1973. p. 8-12.
- SARUBBI, MARIO S. "Fundamentos del diseño curricular en educación de adultos". En: Revista Interamericana..., op. cit., p. 57-74.
- SCHAFF, ADAM. "Cap. I. La relación cognoscitiva. Los tres modelos del proceso de conocimiento". En: Historia y verdad; tr. Ignasi Vidal Sanfeliu. México, Grijalbo, 1974. p. 81-105. (Colección Teoría y Praxis).
- SECRETARIA DE EDUCACION PUBLICA. Educación para todos. México, SEP, 1979. 118 p.
- SEP/CEMPAE. A2. Si usted quiere...; 3 ed. México, SEP, 1980. 32 p.
- _____ A3. Manual para asesores. Primaria Intensiva para Adultos; 2 ed. México, SEP, 1980. 73 p.
- _____ A4. Auxiliar didáctico. Primaria Intensiva para Adultos. Círculos de estudio; 2 ed. México, SEP, 1980. 95 p.
- _____ Español. Primera, segunda y tercera partes; 4 ed. México, SEP, 1980. (3 volúmenes).
- _____ Matemáticas. Primera, segunda y tercera partes; 4 ed. México, SEP, 1980. (3 volúmenes).
- _____ Ciencias Naturales. Primera, segunda y tercera partes; 4 ed. México, SEP, 1980. (3 volúmenes).
- _____ Ciencias Sociales. Primera, segunda y tercera partes; 4 ed. México, SEP, 1980. (3 volúmenes).
- SERVICIOS EDUCATIVOS POPULARES, A.C. Cómo funciona un grupo democrático. México, Talleres de impresiones populares, 1978. 85 p.
- _____ Principios pedagógicos para primaria intensiva. México, Talleres

- de impresiones populares, 1978. 85 p.
- SCRIVEN, MICHAEL. "Cap. I. Las ventajas y el empleo de los textos programados". En: CALVIN, ALLEN D. Estudios sobre enseñanza programada. Moderno sistema de educación; tr. Alfonso Esparza. México, Limusa-Willey, 1971. p. 9-45.
- SKINNER, B. F. "Etimología de la enseñanza". En: Tecnología de la enseñanza; tr. J.M. García de la Mora; 3 ed. Barcelona, Labor, 1976. p. 17-23.
- SQUARZON ASTARLOA, ELENA B. Guía de estudio de didáctica general I. México, UNAM-SUAFyl, 1981. 50 p.
- _____. Guía de estudio del Taller de didáctica IyII. México, UNAM-SUAFyl, 1982. 10 p.
- TABORGA, HUASCAR. Cómo hacer una tesis; 3 ed. México, Grijalbo, 1980. 220 p. (Colección Tratados y manuales).
- TEDESCO, JUAN CARLOS. "El positivismo pedagógico argentino". Ponencia presentada en las "Terceras Jornadas Nacionales de Historia de la Educación. Argentina, Universidad Nacional de Córdoba, 1972. 19 p. (Mimeo).
- THORNDIKE, R. y E. HAGEN. "Elementos esenciales de la medición" y "Planeación de la prueba". En: Tests y técnicas de medición en psicología y educación; tr. Fco. González Arámburo. México, Trillas, 1970. p. 17-25 y 43-60. (Biblioteca Técnica de Psicología).
- "300,000 exámenes de secundaria y primaria aplica el INEA cada mes". En: El Universal, México, D. F., año LXIX, tomo CCCLXXII, Nº 24,699, 25 de marzo de 1985.
- TSETUNG, MAO. "Sobre la práctica. Sobre la relación entre el conocimiento y la práctica, entre el saber y la acción". En: Cinco tesis filosóficas. Pekín, Lenguas Extranjeras, 1975. p. 1-41.
- VASCONI, TOMAS A. "Educación: socialización e ideología". En: Dependencia, superestructura y otros ensayos. Caracas, Universidad Central de Venezuela, 1970. p. 143-160.
- VAREA, ANGELES. "Panorama general de las corrientes en educación de adultos". En: Notas sobre la educación de adultos. México, UPN, 1984. 3 p. (Mimeo).
- VILLARROEL, CESAR. "Definición y características de la evaluación de los aprendizajes". En: Evaluación de los aprendizajes en la educación superior. Caracas, Universidad Central de Venezuela, 1974. p. 13-36.
- WEISS, EDUARD. Hermenéutica crítica y ciencias sociales. Una reflexión metodológica, sociológica y epistemológica. México, Departamento de Investigaciones Educativas del Centro de Investigación y Estudios Avanzados del I.P.N., 1983. 43 p. (Mimeo).
- ZARZAR CHARUR, CARLOS. "Conducta y aprendizaje. Una aproximación teórica". En: Revista Perfiles Educativos. México, CISE-UNAM, Nº 17, Julio-Septiembre de 1982. p. 27-42.
- _____. "Diseño de estrategias para el aprendizaje grupal. Una experiencia de trabajo". En: Revista Perfiles Educativos. México, CISE-UNAM, Nº 1, Abril-Junio de 1983. p. 34-46. (Nueva época).
- _____. "La dinámica de los grupos de aprendizaje desde un enfoque operativo". En Revista Perfiles Educativos. México, CISE-UNAM, Nº 9. Julio-Septiembre de 1980. p. 14-36.