

064268



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA DE MEXICO

E. N. E. P.

IZTACALA

FACULTAD DE PSICOLOGIA



U.N.A.M. CAMPUS  
IZTACALA

## LA EVALUACION

MECANISMO DE SELECCION Y CONTROL SOCIAL

O ALTERNATIVA DE ORIENTACION DEL

PROCESO DE CONOCIMIENTO

-Perspectivas y Alternativas Psicológicas-

001  
31921  
Z1  
1987-3

T E S I S

QUE PARA OBTENER EL TITULO DE

LICENCIADO EN PSICOLOGIA

P R E S E N T A

ALEJANDRINA ZAMORA RIVERA

MEXICO, D. F.

1987

TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN



Universidad Nacional  
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

**Biblioteca Central**



**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 esta 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.

## A G R A D E C I M I E N T O S

A la memoria de mi Padre  
a quien amé profundamente.

Mi más profunda gratitud a mi Madre  
por su apoyo, cariño y amor  
por lo que le dedico esta Tesis

A mis hermanos: Alfonso por su  
indiscutible ejemplo y apoyo.  
A Bárbara por nuestro  
compañerismo de infancia.

A mis profesores y sinodales  
por quienes siento una profunda  
Admiración. Vaya a ellos mi más  
sincero agradecimiento.

### Y FINALMENTE

A Héctor Socorro y mi grupo analítico  
de quienes he recibido cariño, apoyo  
y esperanza.

A TODOS USTEDES GRACIAS

## I N D I C E

	Pag.
INTRODUCCION	
<b>IZT. 1000790</b>	
CAPITULO I	
"SITUACION EDUCATIVA EN AMERICA LATINA"	1
1. Realidad Económica, Política y Social de América Latina	1
2. Teorías de la Dependencia y del Subdesarrollo.	3
3. La labor educativa: sus finalidades	19
a) Teorías Sociológicas	21
b) El papel del Estado y las Instituciones en la educación	30
c) La política educativa	40
d) La práctica educativa	44
CAPITULO II	
"ANALISIS CRITICO DE LAS CONCEPCIONES Y METODOLOGIAS APLICADOS A LA EVALUACION EDUCATIVA"	
1. Generalidades	53
2. Implicaciones de la Tecnología educativa	57
3. Evaluación VS Medición	59
4. Metodología en la Evaluación	62
5. Implicaciones educativas y sociales de la Evaluación	70
CAPITULO III	
"LA FORMACION Y LA PRACTICA PROFESIONAL DEL PSICOLOGO EN LA	

## I N D I C E

IZT.

Pag.

### EDUCACION Y EN LA EVALUACION ESCOLAR"

1. Generalidades	89
2. La Psicología en la Educación Mexicana	
a) Problemática científica de la Psicología Moderna	94
b) La Disciplina Psicológica y la Práctica educativa	107
c) La Profesión Psicológica	120
3. Consideraciones generales	132

### CAPITULO IV

#### "LA EVALUACION EN UNA ESCUELA PRIMARIA"

##### CONSIDERACIONES PSICOLOGICAS

Estudio de Caso 142

1. Objetivos específicos	143
2. Presentación del estudio	
2.1 Justificación	145
2.2 Instrumento	146
- Cuestionario para Profesores	147
- Cuestionario para padres	147
- Cuestionario para alumnos	148
2.3 Codificación, Procesamiento y Análisis de los datos	148

## I N D I C E

	Pag.
2.4 Resultados	151
- Maestros	151
Tablas 1...20	
- Padres de Familia	179
Tablas 1 a 8	
- Alumnos	188
Tablas 1 a 9	
2.5 Discusión de resultados	200
3. Consideraciones finales	217
APENDICES	227
BIBLIOGRAFIA	250

"EL SER HUMANO SOLO PUEDE SUPERAR  
SU INFANCIA Y HALLAR UNA UNIDAD DINAMICA Y SEXUAL DE PERSONA SOCIAL  
RESPONSABLE SI SE DESPRENDE DE ELLA  
A TRAVES DE UNA VERDADERA EXPRESION  
DE SI MISMO ANTE QUIEN PUEDA OIRLO"

(DOLTO F. Prefacio a Manoni M.,23)

"AL FINAL DEL CAMINO  
CUANDO TODO PARECE INTEGRARSE  
POR FIN.  
EL ESPEJISMO ME ESTALLA EN  
LOS OJOS Y DEJA AL DESCUBIERTO  
EL HORROR DEL PRINCIPIO..."

(Anónimo)

## INTRODUCCION

Mucho se ha escrito sobre lo difícil que es mejorar la educación <sup>secundaria</sup> primaria. La mayor parte de las personas que escriben acerca de las escuelas no han abordado el problema de la educación que oficialmente se imparte en México. En unos casos, se analizan factores sociales, en otros culturales y, otros más los problemas del ambiente que afectan a los estudiantes; sin embargo, no se ha problematizado el papel de la evaluación como parte constituyente de la educación primaria.

Sabemos por ende, que los procesos de Evaluación sufren de vacíos teórico-prácticos que no han logrado aclarar qué tanto de lo enseñado ha sido aprendido por el alumno, ni de qué manera, ni bajo qué circunstancias se ha logrado.

En el nivel de concreción político-económico de nuestra sociedad, existen grupos sociales que pretenden establecer y/o mantener su hegemonía en la educación escolar. Dicho proceso, se ha expresado de manera particular en las diferentes políticas que históricamente ha definido el Estado Mexicano en materia educativa. Así, se marcan objetivos educativos con fines específicos, pero desvinculados de las finalidades y realidad de los alumnos, dando como resultado que la escuela se constituya como



una Institución en la que se transmiten toda una serie de valores, conocimientos y habilidades muy distintos a la vida cotidiana de los que buscan los servicios escolares. > De acuerdo a esto, cuando un profesor "califica" a un alumno, es necesario cuestionar: ¿qué implica esa calificación para el alumno?, ¿qué refleja de su situación formativa particular, tanto en lo académico como en los diversos aspectos de su vida cotidiana? ¿qué es lo que trata de calificar concretamente en la escuela?.

Consiguientemente, es en la relación educador-educando donde cabe la cuestión de si la evaluación cumple la función de ser una operación técnica o, si es una determinación ética, psicológica y pedagógica como relación deshumanizada entre ellos? ¿En qué parte del largo camino educativo, el alumno se aparta de su activa participación en la vida social?, no como beneficiario de buenas o medianas calificaciones que, a la postre, lo enfrentan a una realidad ajena a su aprendizaje, sino <sup>como</sup> agente de su propio aprendizaje, individuo creador, crítico y activo de su proceso educativo y por consiguiente de su medio. Toda Educación que no se funda en la conciencia misma del individuo como factor del interés que lo circunda, esto es, como relación activa con el medio, no lo hará apto para ningún orden de intervención positiva del bien social. Los muchachos de nuestras escuelas primarias -cuando aprenden-: ¿qué aprenden?. Las respuestas que muchos jó

venos nos dan es la forma en como se están enfrentando a un mundo, violenta y agresivamente, un mundo que les fue ajeno en la medida en que les fue ajena su formación escolar, y sus evaluaciones. Cuántos jóvenes reciben una calificación preguntándose en el instante: ¿cómo la obtuve?, ¿realmente aprendí?, ¿qué significa este número en relación a lo que realmente conozco de la materia?, etc.

Toda esta situación se irá analizando, con la finalidad de explicitarla y finalmente proponer algunas perspectivas psicológicas.

En el Capítulo I, se abordará la situación educativa en América Latina como concreción geográfica, social, política y cultural que desde el nivel macro-social, permita abordar la especificidad de la educación y de la evaluación en México. En este sentido, hablar de una América Latina vasta en recursos naturales, pero con políticas estatales bien definidas, permite circunscribir a la educación en el conjunto de los factores económicos, sociales y culturales como un todo integrado pero con contradicciones capaces de permitir el análisis y la acción.

Bajo el lente macro-social, el abordaje de la educación en México, nos da una visión lo más completa posible como para poder revisar los planteamientos político-educativos que en

las escuelas oficiales primarias sirven de sustento.

Todo lo anteriormente expuesto, sirve de base para abordar las concepciones y metodologías que en el Capítulo 2, La Evaluación en las escuelas primarias, se analizan críticamente. En este capítulo se exponen las prácticas de evaluación, tal y como se llevan en nuestras escuelas; la metodología y las estructuras teóricas que las sustentan, darán una luz sobre el verdadero sentido que tiene la evaluación y sus implicaciones sociales, culturales e ideológicas.

En el Capítulo 3, se problematizan algunas corrientes psicológicas desde tres direcciones: como Ciencia, es decir, desde la estructura teórica que a la Psicología le permite un acercamiento hacia el individuo y hacia la sociedad inmersos en el ámbito educativo; como Disciplina bajo la cual la estructura teórica que establece con un propósito y unas finalidades específicas, el hecho educativo, implica el nivel bajo el cual se forman profesionalmente los psicólogos; y como Profesión, es decir, la práctica profesional que se realiza como psicólogo en las escuelas: analizando las relaciones humanas, el proceso de enseñanza-aprendizaje y las implicaciones que dichas relaciones tienen hacia la sociedad y al individuo. Tanto la educación como la evaluación obtienen un análisis crítico más preciso.

Finalmente, el Capítulo 4 por medio de un estudio de caso, busca dar las evidencias concretas que sustentan todo el proceso teórico realizado en los capítulos anteriores. Las encuestas a Profesores, Padres de Familia y Alumnos ofrecen un vasto material por medio del cual se establecen las perspectivas y alternativas psicológicas como Profesión y práctica concreta del Psicólogo, así como una vía alterna que a los profesores les permita un espacio de reflexión y/o de acción.

Las consideraciones finales que en la Discusión General se exponen tratarán de englobar todo lo realizado en el presente trabajo. Sirva lo escrito en este último apartado como un espacio de reflexión que abra vías alternas de análisis, y permita obtener críticas que enriquezcan lo realizado.

"IGNORAR LOS CIMIENTOS SOBRE LOS CUALES  
HA PODIDO LEVANTAR SU EDIFICIO ADMIRA-  
BLE EL ESPIRITU DEL HOMBRE ES PERMANE-  
CER EN CIERTO MODO AL MARGEN DE LA VI-  
DA."

(Prólogo LA DIVINA COMEDIA. Dante)

## C A P I T U L O I

### Situación Educativa en América Latina

Abordar el presente tema implica una serie de consideraciones acerca de un problema teórico-práctico con una finalidad básica: realizar una investigación orientada a clarificar el análisis de la Evaluación como mecanismo de acción, que dentro de la Educación se lleva a cabo. Este análisis requiere de acciones coherentes, fundamentadas y comprometidas en el sentido teórico, metodológico, social, económico, político e ideológico, que intervienen en la conformación de los procesos educativos latinoamericanos (México, América Central, América del Sur y el Caribe), y de México concretamente.

El análisis educativo debe llevarse a cabo bajo el movimiento dialéctico en el cual se circunscriba la realidad mexicana en su especificidad, dentro del marco latinoamericano en su generalidad, resaltando elementos de análisis comunes y generales que lleven a ver lo que hay detrás de una realidad aparente y mistificada.

#### 1. REALIDAD ECONOMICA, POLITICA Y SOCIAL DE AMERICA LATINA

La realidad mexicana ha llevado a muchos investigadores y teóricos, a ver a latinoamérica desde muy diversos enfoques y análisis: su historia, donde el pasado común que los une y que habla de un enorme vasallaje, intervenciones y conquistas que la han sumido en derrotas, confusiones y levantamientos innumerables, tratos económicos donde el estudio geográfico ha permitido tener una visión exhaustiva sobre los recursos naturales que se dan en esta porción del continente y que se ha buscado explotar al máximo por ser los principales productores de materias primas, necesarias para los países industriales en el mundo; estudios sociales que nos dan un índice del estado en el que se encuentran los individuos: crecimiento económico per cápita reducido, zonas rurales con mayor o menor población dependiendo de la inmigración a las grandes ciudades, mayor o menor urbanización ; prestaciones de servicios sociales; crecimiento de la población, expansión educativa, generación de empleos, etc. (1)

Todos esos estudios muestran una latinoamérica vasta en recursos naturales y humanos que es preciso tener en cuenta para poder analizar su situación educativa, que es finalmente el objeto de estudio del presente capítulo. Sin embargo, los estudios anteriormente expuestos llevan a plantear lo siguiente: ¿Cuál ha sido y es su realidad económica, social e ideológica que permite una imagen deteriorada de sí misma ante el mundo?; ¿Por qué se le ha tenido como objetivo para

llevar a cabo un sinnúmero de estudios e investigaciones que aún hoy en día se siguen realizando en diversas áreas? y, ¿Quiénes tratan de considerarla de esa manera?.

Para contestar estas preguntas, es necesario buscar una explicación que permita tener bases sólidas para llevar a cabo el análisis educativo en estos países. En este sentido, hay dos teorías que tratan de interpretar y parcialmente explicar esta situación manifiesta de América Latina.

## 2. TEORIAS DE LA DEPENDENCIA Y DEL SUBDESARROLLO

La primera de estas dos teorías es conocida como la Teoría de la Dependencia, la cual sostiene que la situación económica, política y social de estas naciones proviene de la intervención, el control político y económico, así como de la influencia que ejercen las grandes estructuras mundiales. La segunda, la Teoría del Subdesarrollo engloba algunas de las proyecciones estructurales e institucionales de la Dependencia, pero, destaca fundamentalmente el estilo tradicional e inadecuado de los sistemas de valores, las estructuras sociales, la tecnología y la conducta de las poblaciones locales.

En un análisis más a fondo de estas dos teorías, Labelle T. <sup>(2)</sup>, establece que por lo general, se considera que la Dependencia es



interna y externa. Cuando se habla de dependencia interna, se supone que en muchos países latinoamericanos existe un dualismo estructural que implica dos sistemas semi-independientes: uno corresponde a la élite moderna, extranjerizante y de orientación capitalista, y el otro, a las poblaciones dominadas, tradicionalmente marginadas y oprimidas, que no pueden o no quieren participar en las instituciones modernas. En estos dos sistemas existe una relación unidireccional en la que el sector moderno explota y controla al tradicional, no sólo en base a sus medios económicos y políticos, sino también a través de los medios de comunicación masiva, la iglesia y otros mecanismos sumamente eficaces para impedir la participación del sector dominado en la toma de decisiones. El concepto de dependencia externa surge de una extensión del anterior, afirmando que el miembro que domina económicamente, condiciona la relación entre las naciones, como es el caso de muchos países latinoamericanos y su asociación con Estados Unidos. De esto se deduce que el CAPITALISMO internacional creó y consolidó una relación de la cual depende América Latina para sus procesos económicos y políticos. Así, los miembros dominantes fomentan el crecimiento de los dependientes para contar con la producción y los recursos de éstos para su propia subsistencia: como en el caso de la dependencia interna, los dominados están sometidos sin participar en la toma de decisiones, a la intrusión de mecanismos internacionales tales como los medios de comunicación masiva, el consumismo y otras influen-

cias sociales y culturales que potencialmente tienen un efecto homogeneizante para moldear una comunidad mundial.<sup>(3)</sup>

Por estas razones, las élites internacionales -incluyendo las de América Latina-, constituyen un sistema entrelazado en el cual los esfuerzos para racionalizar la producción y lograr mayor eficiencia y más beneficios, en lugar de prestar atención a los problemas del desarrollo nacional de la región, se vuelcan hacia el mercado internacional. Dicha orientación extranjerizante de las élites locales acentúa el divorcio entre ellas y las masas.

Por otro lado, Aníbal Quijano refiriéndose a esta teoría, ha alertado sobre las manipulaciones ideológicas del concepto de Dependencia.

Es necesario precisar que en América Latina, la colonia americana tiene respecto a la metrópoli una nítida relación colonial de Dependencia designada como "Dependencia Mercantilista" con la aparición del Imperialismo. Este Imperialismo que reconoce un antecedente directo en el proceso acelerado de maduración capitalista a partir de la Revolución Industrial se caracteriza en la medida en que el monopolio se adueña de la producción en las metrópolis. Un caso concreto es que en el sexenio de Miguel Alemán las empresas transnacionales absorben a las pequeñas empresas de jabón y detergentes, entre otras.

Sin embargo, Plá J. Alberto<sup>(4)</sup> establece algo primordial: "La Dependencia entonces define algo, un vínculo, pero no lo esencial. La Dependencia pasa a ser un elemento de indudable significación en toda connotación ideológico-política, pero no define ninguna relación estructural", esto es, el sistema de producción.

Consiguientemente, es necesario puntualizar lo que Lenin concibe como Imperialismo para poder continuar con una serie de consideraciones sobre esta Teoría. Así, Lenin dice que: "Lo que caracteriza al viejo capitalismo, en el cual dominaba ampliamente la libre concurrencia, era la exportación de mercancías, lo que caracteriza al capitalismo moderno, en el que impera el monopolio es la exportación de capital".<sup>(5)</sup>

Así definido, Lenin denomina imperialismo a la exportación de ese capital, que ahora es financiero y lo identifica por cinco características básicas: concentración de la producción y el capital; surgimiento del capital financiero como fusión del capital bancario y el capital industrial; exportación de capitales y no de mercancías; formación de trusts y carteles internacionales que se reparten al mundo: reparto del mismo entre Estados Unidos, Gran Bretaña y Francia, entre otros de menor intervención. Así, el imperialismo fundamenta su dinámica de penetración y extracción en la aplicación de la Ley del Desarrollo Desigual y Combinado. Esto último quiere decir que,

obligado a seguir a los países avanzados, el país atrasado no se ajusta en su desarrollo de la formación de las etapas sucesivas. El privilegio de los países históricamente rezagados está en poder asimilar se las cosas, o mejor dicho, en obligarlos a asimilárselas antes del plazo previsto, saltando toda una serie de etapas intermedias. De es ta ley de desarrollo desigual se deriva la de desarrollo combinado, aludiendo a la aproximación de las distintas etapas del camino y a la combinación de las distintas fases a la amalgama de formas arcaicas y modernas. Ese desarrollo desigual y combinado es característica de todas las formaciones económico-sociales, pero también de todas las sociedades que por definición son heterogéneas, cambiantes y complejas (como América Latina). Así como la teoría de los modos de produc ción sirve para explicar esas formaciones económico-sociales (en el sentido de Marx de formación y no en el de la escuela althusseriana); de la misma manera la teoría del Imperialismo sirve para explicar otro aspecto de esa realidad. Pero todo debe ser integrado en un aná lisis que engloba el materialismo histórico. Por esto, el problema de la estructura de clases en los países dependientes pasa a ser el elemento central del análisis para delimitar qué tipo de sociedades existe allí, y en esa dinámica comprender el proceso de la lucha de clases a nivel nacional e internacional.

El capitalismo nacional no puede ya transformarse, sino ni siquiera concebirse más que como parte de la economía mundial. De

esto que las contradicciones de los estados nacionales estén determinados por aquel desarrollo desigual y combinado en la época mundial del Imperialismo que comenzó antes de fines del siglo XIX.

Es obvio que la dinámica de crecimiento económico en los países dependientes llevó a una mayor sofisticación de la cadena de la dependencia. Ese crecimiento económico, entonces, no sólo no elimina sino que profundiza el desarrollo desigual y combinado: si crece la riqueza de la burguesía en forma descomunal, en el polo de las masas explotadas el crecimiento es relativo y siempre la distancia entre ambos polos se agranda.

Concretamente, Julio Labastida<sup>(6)</sup> nos brinda una imagen en nuestro país: México presenta algunas características en su historia reciente que lo singularizan de la mayoría de los países latinoamericanos, incluyendo Brasil y Argentina que son los otros dos países de mayor desarrollo económico relativo de la región. A partir de la segunda mitad de la década de los cincuenta la mayor parte de estos países experimentaron serios desajustes en su sistema económico que fueron acompañados generalmente por agudas tensiones sociales y cambios bruscos en su organización política. Gran parte de dichas naciones no han logrado, hasta la fecha, reestructurar su sistema económico y político sobre bases firmes. Por el contrario, México ha podido, a partir de 1940, sostener una tasa media de crecimiento del

producto nacional bruto de más del 6%, y su sistema político se ha mantenido pese a que ha experimentado transformaciones, sin rupturas profundas en el sistema de alianzas que lo conforman y sin que su legitimidad haya sido hasta hora seriamente cuestionada.

Se ha señalado que a la estabilidad del sistema político mexicano y a la continuidad sin alteraciones bruscas del proceso de desarrollo en México ha contribuido la situación más favorable de este país en el mercado mundial en comparación con la situación de la mayoría de los países de la región. Esta posición está definida por la relativa diversificación de su sector exportador, las ventajas competitivas que le da la cercanía de su principal mercado: los Estados Unidos, particularmente en el caso del turismo, que ha desempeñado un papel de primera importancia en la nivelación de las balanzas comercial y de pagos, el flujo contante y creciente de préstamos e inversiones directas, provenientes de aquel país, sobre todo a partir del período presidencial de Avila Camacho; hecho que tiene relación tanto con las transformaciones de la economía norteamericana, como con los cambios en la situación económica de México y en la orientación política de los gobiernos posteriores a Cárdenas.

Estos factores le han permitido a México evitar hasta ahora que las transformaciones que se han producido en el mercado mundial a partir de los años cincuenta se traduzcan en una crisis de sec-

tor externo, que de haberse producido, casi seguramente hubiera tenido efectos económicos y probablemente políticos de una intensidad semejante a los que tuvo en los países de la región que la sufrieron, dado que el sector externo desempeña un papel similar en el sistema económico mexicano.

En este sentido, las características de los grupos dominantes aportan elementos explicativos a las peculiaridades del proceso económico y político mexicano para de ahí analizar sobre las alternativas que estos grupos enfrentan en un futuro inmediato y las implicaciones que las posibles elecciones que realice tengan para el porvenir de la actual organización económica y política del país.

Una característica importante de la estructura de poder en México es el alto grado de cohesión de los grupos dominantes. Esta cohesión reside, por una parte, en el acuerdo logrado entre el grupo gobernante y los grupos económicamente dominantes acerca del papel del Estado y los sectores empresariales en el proceso de desarrollo. A partir de este acuerdo fundamental, los grupos dominantes han coincidido en subordinar el sector agrario a los intereses urbano-industriales. En este contexto se ha presentado un proceso de fusión creciente entre los distintos sectores de los grupos dominantes: o sea, la clase dominante (grandes propietarios-empresarios mexicanos), los representantes de las corporaciones trasnacionales y el grupo gobernante. Otro ele-

mento para explicar la persistencia del sistema de dominación en México es que el grupo gobernante surgido del movimiento revolucionario de 1910 ha tenido la cohesión interna, la fuerza y la flexibilidad suficientes para ser el depositario de la legitimidad del sistema de dominación, cumplir la función de árbitro en los conflictos entre las distintas clases y grupos sociales y traducir en políticas concretas los intereses y proyectos de los grupos que tienen mayor peso en la estructura social.

El éxito económico limitado de las reformas cardenistas y sobre todo las posibilidades que se abrían al país por la segunda guerra mundial van a llevar a cambios importantes en la estrategia de desarrollo. El acento se pondría ahora en el aceleramiento del proceso de industrialización favoreciendo la acumulación de capital y asegurando un clima político favorable a la inversión, lo que implicó disciplinar al movimiento sindical. El proceso de industrialización, apoyado por el Estado mediante medidas fiscales y arancelarias y el suministro abundante y barato de energéticos, va a complementarse con el desarrollo de un sector agrícola moderno.

A partir de los años cuarenta México va a experimentar un acelerado proceso de expansión económica: de 1940 a 1950 el PNB se incrementó en un 70%, mientras que la población aumentaba en un 27%, y el ingreso en un 230%. En la década de los sesenta el PNB creció a una



tasa superior al 3% del crecimiento de la población, la inversión bruta real nacional se volvió a duplicar y la producción industrial aumentó en más de un 100%.

La industria manufacturera fue el sector que hizo la contribución más decisiva al aumento de la producción total en términos absolutos y uno de los que mantuvo una de las tasas más altas de crecimiento durante todo el período. Pero los cambios en el sector agrario fueron también fundamentales y marcan una diferencia importante respecto a las características del proceso de desarrollo de México frente al resto de los países de la región, particularmente de los casos más cercanos: Brasil, Argentina y Chile. En efecto, la tasa de crecimiento de dicho sector fue alta, comparada no sólo con la experimentada en dichos países, que en algunos años fue negativa, sino también de acuerdo con los niveles promedio internacionales. Sobre todo México pasó de ser un país que importaba alimentos a llegar a exportarlos, con frecuencia en cantidades considerables. Además, junto con el turismo, en el incremento de las exportaciones agrícolas reside una de las principales causas de que México a diferencia de los países mencionados, haya podido evitar una crisis de su sector externo, sobre todo cuando dos de los rubros tradicionalmente importantes en sus exportaciones: los minerales y el petróleo decrecieron sustancialmente.

En el proceso de desarrollo que ha experimentado el país,

el grupo gobernante ha desempeñado un papel decisivo. De 1940 a la fecha, el sector público contribuyó con un 30% a la formación del total del capital fijo bruto. En la década de los cuarenta la inversión del sector público fue superior al 50% de la inversión total y en las décadas posteriores dicha inversión ha seguido desempeñando una función estratégica, tanto por su magnitud, como por su destino.

Por otra parte, es un hecho que el peso del Estado mexicano en el sistema económico es considerable, controla casi totalmente la producción y distribución de energía, tiene una importante participación en las comunicaciones y transportes, en la industria del hierro y del acero, en la producción de fertilizantes, participa también en la producción de equipos de ferrocarril, de papel, en la aviación, en la industria fílmica, en la refinación del azúcar, en los textiles, en la industria extractiva, en la de productos eléctricos y en la industria automovilística. En 1960 el sector público percibió el 36% del ingreso generado por las 100 mayores empresas del país, mientras que el sector privado nacional sólo recibía el 14%, correspondiendo el resto a las empresas extranjeras. Finalmente, según declaraciones del Secretario del Patrimonio Nacional, en 1971 las 200 empresas públicas suman un valor superior a los 100 mil millones de pesos. Además, el Estado ocupa una posición estratégica en el sistema financiero.

como válido el proyecto de sustitución de importaciones, critican la forma en que se llevó a cabo: coincidiendo una vez más con los partidarios de la segunda alternativa denuncian como graves errores el que no se haya intentado crear un sistema industrial integrado y el que haya situaciones oligopólicas en la industria que no favorecen la eficiencia y los bajos costos, así como el no haber impulsado las exportaciones. Sin embargo, la deficiencia fundamental de la política económica no fue el lanzarse a un costoso proceso de sustitución de importaciones descuidando las ventajas comparativas del país en el mercado mundial, sino el no haber realizado las reformas internas que hubieran hecho exitoso ese esfuerzo, o, en otras palabras, el Estado no realizó las reformas económicas, políticas y sociales que permitieran una aplicación significativa del mercado interno, sino que se convirtió en instrumento dócil de los grupos económicamente dominantes que utilizaron la política económica como el principal instrumento para garantizar altas tasas de ganancia, bajo el argumento de que "era necesario primero crear la riqueza para después repartirla". De esta manera los objetivos a largo plazo fueron sacrificados a los intereses más inmediatos y a medidas de emergencia para sortear crisis que la misma orientación de la política económica había provocado.

Por otro lado, la Teoría del Subdesarrollo establece que la situación prevaleciente en América Latina, se debe entre otras

Con base en estos hechos se ha manejado la imagen, tanto en los medios oficiales como en los empresariales e incluso en el exterior, aunque con distintas finalidades, de que el Estado mexicano se ha propuesto limitar la acción de la iniciativa privada, controlando los sectores fundamentales de la economía y tendiendo a extender su acción a nuevos campos en que entraría a competir con ella ó a desalojarla. Además, de acuerdo con esta imagen, el Estado mexicano seguiría una línea celosamente nacionalista en el campo de las inversiones extranjeras, limitando su participación a los sectores estratégicamente menos importantes y cuidando que tal participación se haga en asociación con el capital nacional y preferentemente con una participación mayoritaria de este último.

Sin embargo, la primera discrepancia se concreta en cuanto a la validez del "modelo de desarrollo hacia adentro". Para los partidarios del proyecto de sustitución de importaciones se justifica no sólo porque las perspectivas de un mercado mundial saturado de materias primas y controlado por los grandes consorcios transnacionales son poco favorables, sino también porque lo consideran un medio imprescindible para lograr un país menos vulnerable a las presiones externas y porque la industria generaría la ocupación y el excedente necesarios para lograr una nación más integrada.

Los sectores a que nos referimos, una vez que ratifican

cosas a que sus habitantes no comparten las estructuras organizativas y de toma de decisión o las actitudes modernas y los patrones de conducta empresarial propios de los países desarrollados. En esta teoría, el supuesto básico, es que el progreso se logrará difundiendo la modernización en las zonas atrasadas y primordialmente por la aplicación de la tecnología y el capital. El desarrollo, o la producción per cápita, y el ingreso nacional además del éxito en el comercio internacional, son los elementos fundamentales para conseguir el éxito. Aunque no cabe duda que esta forma de riqueza indica cierto progreso social en un país, lo que hasta hace poco se había olvidado era una preocupación por la distribución de esos recursos entre la población. Uno de los argumentos principales, subyacentes en esta teoría, se refiere a los valores vigentes en América Latina. Se dice que la orientación de estos valores es incompatible con el desarrollo. (definido como crecimiento económico), porque éstos no dan prioridad a la ciencia y la tecnología. Mientras algunos sostienen que la solución definitiva consistirá en modificar esos valores recurriendo a programas educativos especialmente concebidos, otros los imaginan como un resultado de las condiciones vinculadas a la rigidez estructural y ven su solución en amplias reformas de la sociedad.

Como dice Raúl Presbisch: "...al igual que en otros aspectos de la aceleración del desarrollo, se imponen aquí grandes trans

formaciones de estructuras y actitudes. Son indispensables para que pueda penetrar el progreso técnico, aprovechar sus ventajas y superar sus contradicciones. Y también para impulsar la movilidad social tan to por lo que significa en sí misma, cuanto por ser también exigencia ineludible del progreso tecnológico. La movilidad no es sólo asunto de educación general y adiestramiento técnico, es asunto fundamental de estructuras. (7)

El supuesto peligro que atrae el cambio de valores por los de una nación más industrializada consiste en suponer que sólo hay un modelo para el progreso social y que todo el mundo debe seguirlo si quiere lograr el desarrollo económico y social. Partiendo de es ta premisa, "...los cambios en el sistema de valores que corresponden inevitablemente a los latinoamericanos absuelven a los países ya desarrollados de toda responsabilidad respecto al subdesarrollo de América Latina." (8)

En vista de lo anterior, se busca como una de las muchas o pocas medidas ante la situación latinoamericana, el incorporar a las masas a los programas de desarrollo nacional, puesto que de esta manera constituyen un mecanismo de respuesta a nivel de la comunidad local que, combinado con otras reformas estructurales más amplias, tiene cier ta posibilidad de mejorar las condiciones de vida de los participantes.

Por esto, la educación considerada según Labelle como:

"...la difusión de actitudes, información y aptitudes tanto como el aprendizaje que se obtiene por la simple participación en los programas basados en la comunidad...", es un componente fundamental de los esfuerzos del cambio microsociaL. La importancia de la educación para los habitantes marginales de América Latina puede verse en la necesidad de aprender las normas que rigen el proceso social originado en los centros urbanos y descubrir cómo utilizarlas o modificarlas para sus propios fines... Además, estas personas deben adquirir aptitudes que los vuelvan competitivos en el mercado de trabajo, tanto a él mismo como a lo que produce y a los métodos por los cuales interacciona con otros. Así dentro de los esfuerzos educativos dirigidos se trata de capacitar a los participantes para aprender nuevas formas de manejar su medio social y físico.

Sin embargo, la realidad que nos presenta de Latinoamérica en conferencias, medios de información, etc., nos habla siempre de un "Subdesarrollo", a pesar de que no somos pocos los que nos inclinamos por la interpretación de la Teoría de la Dependencia, y esto, debe tener una finalidad básica que contesta los interrogantes planteados inicialmente. De esta forma, para analizar específicamente la situación educativa en latinoamérica, parto de los supuestos básicos que la Teoría de la Dependencia nos ofrece como el marco que se aproxima a la explicación del momento histórico en el que los países referidos se encuentran y que se permiten analizar los factores políticos, eco-

nómicos, sociales e ideológicos que junto con el educativo configuran una forma particular de desarrollo latinoamericano. Conjuntamente, tres aspectos básicos ayudan a este análisis que hemos hecho y que como ejes centrales nos habla del Gran Capital comprometido en el desarrollo del País. La importación de Capital -préstamos- condicionan su uso y por tanto las áreas de desarrollo que son a ellos prioritarias. Actualmente esto parece obvio en las negociaciones con el FMI y los préstamos a cambio de compromisos que van encaminados a extranjerizar la industria, liberalizar el comercio y restricción en los gastos públicos.

- a) El estudio de las formaciones sociales capitalistas dependientes (y por tanto de los procesos educativos que en ellas se desarrollan), debe realizarse en el marco de estudio del desarrollo Mundial del Capitalismo, reconociendo como contexto específico el desarrollo dependiente del capitalismo latinoamericano, del capitalismo norteamericano.
- b) El sistema educativo forma parte de la formación social y adquiere sus características en el modo de producción capitalista. Los aspectos superestructurales que corresponden a ese modo de producción es el marco teórico desde el cual deben ser examinado



dos los procesos educativos, y

- c) El análisis que del sistema escolar se hace -sin tomar en cuenta los dos puntos anteriores-, deja fuera procesos políticos culturales mediante los cuales el pueblo latinoamericano ha luchado durante varias centurias, para que, junto con la reproducción del dominio, se reprodujeran los fragmentos subsistentes de las culturas oprimidas, los gérmenes de conciencia, los fragmentos de las formas organizativas, políticas y culturales que se destruyen y se construyen cotidianamente en el seno de la lucha de clases.<sup>(9)</sup>

### 3. LA LABOR EDUCATIVA: SUS FINALIDADES

Por principio, es necesario analizar los conceptos de Educación, los ejes de análisis para su estudio y, los enfoques que ha predominado como los supuestos filosóficos y pedagógicos que sustentan la labor educativa y que expongo para dar coherencia al presente análisis, considerando la situación económico-política expuesta anteriormente.

La pregunta inicial sería entonces, ¿Qué es educación?

Dentro de la gran mayoría de conceptos existentes se tiene, en términos generales, que es la acción de desarrollar las facultades físicas, intelectuales y -orales; es decir, el conocimiento de los usos de la sociedad. Sin embargo, ante la ambigüedad y ambivalencia de estos conceptos, coincido con Bolaños M. que: en la educación y en su proceso: "Se trata de un hecho social mediante el cual se efectúa una incorporación, una afirmación, una caracterización y una integración a la cultura de una comunidad, que es el contexto en el que ser hombre tiene sentido, porque el individuo aislado no existe, sino como una abstracción." (10).

De esta manera, es necesario precisar que el concepto anterior dirige hacia lo que es el hombre y cómo se concibe, puesto que la educación se dirige hacia los hombres. Con lo anterior, es importante tomar en cuenta a la Filosofía, pero no como una ciencia humana en lo abstracto, sino específicamente como los supuestos filosóficos o corrientes de interpretación de la educación dirigidos al hombre y a la sociedad, porque analizando a la educación como un fenómeno social, da cabida a la visión que se tiene del hombre y de su acción en su contexto social.

Por esta razón, la Sociología de la educación (como la formulación de "Teorías amplias" que investigando aspectos de la vida social, en su conjunto y en una etapa histórica dada, han llevado en su

construcción, ideas filosóficas del hombre, de la sociedad, de los valores, etc., como marcos de análisis de cualquier ámbito social en el que el hombre se crea y se recrea; por ello la sociología es aplicada a la solución de los problemas fundamentales de la educación, examinando el campo educativo y analizando su funcionamiento además de discernir su estructura), brinda las bases para abordar el análisis de los conceptos y fines que ha tenido y tiene este hecho social. Una de las corrientes sociológicas (Funcionalismo Clásico), analiza el hecho educativo mediante tres dimensiones: Como acción, como proceso y como institución. Bajo estas tres dimensiones se lleva a cabo el análisis de las corrientes sociológicas siguientes.

#### A) TEORIAS SOCIOLOGICAS:

La primera de ellas, que nos ofrece un concepto más claro sobre educación es la del Funcionalismo Clásico, cuyo principal iniciador es Durkheim. Según el sociólogo, la educación se concibe:

- a) Como acción: porque la educación obra en calidad de agente externo, transmisor de un código simbólico que existe independientemente del individuo, imponiéndose sobre él.
- b) Como proceso: porque la acción ejercida es trans-

formadora, permanente y continua, y

- c) Como Institución: porque las acciones se sistematizan en un conjunto de disposiciones, métodos, etc., definidos y establecidos, materializándose en el sistema educativo en cuyo interior se reflejan, en forma reducida, los rasgos principales del cuerpo social.<sup>(11)</sup>

De este modo, "El espacio educativo, enfocado sociológicamente, no puede entenderse si no se muestra que en su constitución participa la estructuración económica, jurídico-política, cultural e ideológica del sistema social del cual es parte."<sup>(12)</sup>

Para los funcionalistas (Durkheim-Manheim), el hombre es un "ser asocial naturalmente el cual se va moldeando de acuerdo con las necesidades objetivas del contexto. Estas necesidades objetivas, se estructuran en un código cultural de normas, valores y conocimientos que son comunicados por el grupo generacional como 'conservación de la cultura heredada del pasado'".<sup>(13)</sup>

Aunque Durkheim manifiesta claramente la situación histórico-social que tiene el hombre, lamentablemente deja a un lado sus necesidades individuales anteponiéndole un código cultural dado por un grupo generacional anterior y ajeno a él. En este sentido, el ser aso

cial del cual hablan, sólo puede convertirse en "social" en la medida en que se instale totalmente dentro del grupo de valores, normas y conocimientos externos a él, y no en la medida en que intervenga en su contexto social como hombre libre, conciente de su entorno y transformador de su medio.

Bajo esta línea de concebir al hombre, los funcionalistas, sobre todo Durkheim, asigna al término educación su connotación más amplia y la construye como fenómeno social, con un modo de ser que no depende de la arbitrariedad individual. En esta construcción, la educación es funcional al sistema. La acción educativa pondera a la educación como mera "socialización metódica de la generación joven, mediante la acción ejercida por la generación adulta".<sup>(14)</sup> Dicha socialización se realiza mediante un proceso: el de la imposición externa. Así, la acción educativa es una acción social que "consiste en modos de obrar, de pensar y de sentir exteriores al individuo, que poseen un poder de coerción en virtud del cual se le impone. Por tanto, la acción social no tiene por sustrato la subjetividad de las personas, sino una realidad social objetiva".<sup>(15)</sup> En verdad, esta acción es social objetiva, porque al tomar al hombre y a la educación como hechos observables, los utiliza, no en términos humanistas como buscan hacer sentir los que usan este modelo educativo, sino como partes de una maquinaria socialmente preestablecida. Al respecto ¿Quiénes han preestable

cido esa forma de educación, sociedad y hombre?

Durkheim establece que los hechos sociales se caracterizan por:

- 1) Ser hechos observables que se pueden caracterizar como cosas;
- 2) Ser hechos que poseen una realidad objetiva e independiente de las conciencias individuales, y
- 3) Ser hechos con caracter coercitivo<sup>(16)</sup>

La educación es entonces un hecho social que además de tener una acción y ser un proceso de socialización específicos, se constituye en verdaderas instituciones sociales, con una realidad objetiva e independiente de nuestra voluntad, que se nos impone además (coerción). Es entonces que esta forma de imposición dada por las instituciones de un país (entre ellas la educativa), es el elemento decisivo para asegurar el tipo de hombre y de sociedad que las oligarquías nacionales y extranjeras necesitan para la reproducción de las fuerzas productivas capitalistas que se dan en la esfera del trabajo y que tuvieron su origen en la Revolución Industrial, pugnando ante todo por su supremacía y poder sobre y desde los demás países.

Durkheim, aunque no llega a un análisis completo del pro

ceso educativo, al menos sí ve la imposibilidad que tiene el hombre de modificar a voluntad y que, además las prácticas educativas son "cosas distintas à nosotros, puesto que nos resisten, realidades que tienen por sí mismas una naturaleza definida, indiscutible, que se impone a nosotros". (17)

La segunda corriente sociológica: Estructural-funcionalismo, nos brinda parte de lo teorizado por Durkheim, pero a diferencia de él, y tomando en cuenta que su desarrollo se dió especialmente en los Estados Unidos de América é Inglaterra, pierde el carácter de ciencia desinteresada que, desde el punto de vista metodológico, Durkheim consideraba como requisito de toda búsqueda científica. Pero que concuerda en lo teórico con la necesidad oligárquica de concebir el hombre y a la sociedad como partes de un modelo educativo imperialista que atienda a sus fines y sus necesidades.

Algunos estudios de esta corriente pretenden llevar a cabo reformas en base a conocimientos empíricos para corregir los 'obstáculos' y 'desviaciones' de las escuelas, tanto de las sociedades industriales modernas, como de las sociedades dependientes latinoamericanas.

Se parte del supuesto -mencionado al hablar de la Teoría del Subdesarrollo-, de establecer un modelo de escuela ideal, un

modelo correcto de eficientismo y funcionalidad que las escuelas latinoamericanas "pueden aceptar para lograr su desarrollo económico, haciendo a un lado su atraso".

"En forma muy general podemos decir que conciben los fenómenos sociales como estructuras que cumplen una función necesaria para el sistema. Además algunos estructural-funcionalistas, refieren constantemente la teoría a los hechos empíricos para legitimarse y ratificarse."(18)

Una idea que Alvin Gouldner da sobre este tipo de teoría es que el hombre: "está centrado en los sistemas sociales en los cuales ve ante todo sistemas de interacción simbólica, no entre hombres concretos, sino abstractos 'ejecutantes de roles', entre 'sí mismos' psíquicos, que se comunican a distancia, pero que, al parecer, nunca se tocan, toman, alimentan, golpean, ni acarician."(19)

Pare ellos "las escuelas son objeto de estudio como estructuras sociales en sí mismas para comprender las relaciones que se establecen en y dentro de los grupos y los mecanismos que constituyen su unidad. Estas relaciones interpersonales devienen estructuras escolares cuya función es la obtención de status adultos y asignación de roles futuros. Para Parsons, -otro representante del estructural-funcionalismo-, el status y su consecuente prestigio comienza en la escuela elemental "que es la primera agencia socializadora en la experiencia



del niño."<sup>(20)</sup> En este estudio, es la escuela la que asigna el status a través del logro y se legitiman a través de su 'apertura' y su 'movilidad' social ascendente.

El interés en la acción educativa no radica en los individuos por sí mismos, sino en sus roles y los mecanismos y procesos que controlan el establecimiento de normas comunes a grandes grupos humanos. Por ello, analizando el concepto que tienen de educación, como proceso: "el modelo debe asegurar, a través de situaciones estructuradas, aprendizajes adecuados a los papeles (roles) que los individuos deben inter-analizar para ser jugados correctamente y producir el reconocimiento objetivo -el sistema de determinaciones subjetivas, en la división del trabajo."<sup>(21)</sup>

Esta acción y proceso educativos, se institucionalizan sobre bases no biológicas. "Por lo tanto, la escuela y la familia son visualizadas como elementos del conjunto socio-cultural y referidas a las estructuras de socialización que responden a la función de estabilidad normativa. Los mecanismos a través de los cuales la estructura escolar como Institución, es capaz de persistir como organización social son su misma organización y su persistencia, incluso cuando son conflictivas. Pretenden con ello mostrar que las instituciones sociales persisten por el hecho de que poseen una estructura y cumplen una función."<sup>(22)</sup>

Sin embargo, actualmente la sociología norteamericana planifica organizadamente formas de control social, debido a los agudos problemas sociales que enfrentan los Estados Unidos y por ende, a la toma de conciencia que los países latinoamericanos han ido teniendo a lo largo de su relación con este país. De todo lo anteriormente expuesto, es importante cuestionar ¿Qué hay detrás de todo esto, en lo concerniente al tipo de hombre y de sociedad que se busca educar?

Para dar respuesta a esta interrogante, es importante establecer que para estudiar la realidad educativa, condicionada socialmente, es necesario considerar que: "en la totalidad de lo real, está el hombre".<sup>(23)</sup> Kosik demuestra que la totalidad concreta es incompresible si no se ve como expresión de una actividad subjetiva de los hombres y de sus relaciones sociales, lo que entraña un conocimiento del ser del hombre. Sin embargo, la especificidad del hombre se halla -como lo establece Marx-, en el trabajo, "en la actividad objetiva en que se funda el tiempo mismo como dimensión de su ser".<sup>(24)</sup> En este sentido, esta actividad objetiva del hombre que crea su realidad: el trabajo es la forma de praxis verdadera, por lo que, la totalidad concreta debe basarse en el análisis del hombre y su praxis para evitar caer en el "mundo de la pseudoconcreción."

En este sentido, "la dialéctica ligada a una praxis verdadera, revolucionaria es la que permite ese conocimiento verdadero o

reproducción espiritual de la realidad".<sup>(25)</sup> De este modo, el concepto de hombre que Kosik imprime con una nueva perspectiva, hace que las filosofías "sociales" anteriormente expuestas, conlleven una falsa concepción del hombre, puesto que lo cosifican y le niegan su verdadero sentido.

Igualmente sucede con la realidad educativa, cuando se evidencia que la educación es algo ajeno e independiente al hombre, lo cual forma el mundo de la pseudoconcreción.

Si entendemos a la educación como un proceso mediante el cual un determinado sector social (generacional, de clase, profesional, etc.), intenta sujetar al individuo y a los grupos sociales a una sociedad concreta, debemos dar cuenta del elemento que establece a esa sujeción: en el caso de la sociedad capitalista -como en todas las sociedades divididas en clases-, el proceso de sujeción es un proceso de enajenación mediante el cual las clases dominantes intentan imponer su concepción del mundo al conjunto y -como pretendía Dewey-, disolver las influencias del grupo primario, de la clase social de pertenencia. En este sentido, es importante comprender no sólo la educación dominante, sino también los procesos que esta educación intenta dominar.

De esta forma, el negar la esencia del hombre en sí, tiene una finalidad básica, que junto con el proceso de enajenación, y de

cosificación del mismo hombre, permite tener para la burguesía imperialista norteamericana, sociedades cuyos hombres permanezcan en la negatividad y no conciencia de él mismo, de su mundo y, de los procesos que operan entre él y sus grupos de trabajo. Sin embargo, aún a pesar de los procesos que implica el modelo educativo diseñado para América Latina, existen en el devenir histórico de estos países, contradicciones que se han reflejado en levantamientos revolucionarios, protestas, reformas y movimientos que evidencian claramente que los hombres viven en su praxis cierto tipo de necesidades y de malestar que la sociedad -tomándola como su contexto social inmediato-, no cubre, no toma en cuenta y que, en última no ofrece lo que promete en su discurso filosófico y laboral.

Estas evidencias, han provocado grandes contradicciones al interior de la clase que sustenta el poder, por lo que ha buscado mantener el equilibrio. En este sentido, es necesario preguntar ¿cuáles son los mecanismos por los cuales se busca mantener dicho equilibrio?, ¿de qué manera se reinstala? y ¿qué papel juega el Estado y las Instituciones en este devenir social, y en las formas que adopta la educación?

## B) EL PAPEL DEL ESTADO Y LAS INSTITUCIONES EN LA EDUCACION

Al respecto, es necesario hablar de las Instituciones,

que, como primer acercamiento, aclarará parte de los mecanismos que controlan el devenir educativo y que, dan luz sobre los mecanismos que establece el Estado y, por tanto, tratan de mantener el equilibrio que continuamente se rompe en el interior de las clases sociales latinoamericanas.

Hablar de las Instituciones dentro de un marco general, que de cuenta de las formas en que ellas toman partido en el movimiento histórico de la lucha de clases, es "dar un enfoque decisivo para el estudio del papel que juega la educación en las formas sociales capitalistas. Esto resulta más evidente al tratar la relación entre Estado y Educación."<sup>(26)</sup>

Alberto Torres aclara que la educación y la socialización, no se dan en un vacío político. En tanto que el proceso educativo trata con las ideologías políticas, las perspectivas sociales, los intereses de grupo y clase y, con la actuación del Estado en el diseño y planeación de las políticas y en tanto que es afectado por ellas, la educación viene a ser un proceso político.

Este autor resume cuatro hipótesis principales de la contribución de Gramsci a la relación Estado-educación, aclarando las tendencias educativas dentro de las sociedades capitalistas divididas en claes:

1. En tanto que la Hegemonía esté fundada en la "coerción" y el "consenso", es una relación educativa.
2. Aún cuando la Hegemonía esté ejercida por la clase gobernante, está organizada en una sociedad capitalista por una particular categoría social: los intelectuales; sin embargo, la hegemonía puede ser ejecutada también por las clases subalternas, dado que ellas pueden construir un bloque histórico a través de una acción contra hegemónica.
3. La educación es el proceso de formación del "conformismo social".
4. El Estado, como un "estado ético", o ciertamente como educador asume la función de construir un nuevo "tipo" o "nivel" de civilización y, de este modo, constituye un instrumento de racionalización. (27)

Sin embargo, cabe aclarar la forma en cómo Gramsci -mediante las ideas de Alberto Torres-, considera a la Hegemonía. Así Torres dice que "la noción de hegemonía nos remite a la(s) relación(es) entre grupos, especialmente las clases sociales; una clase social puede ser pensada como ejerciendo la hegemonía sobre otras clases "subalternas". Básicamente esto significa el predominio ideológico de los valores burgueses sobre las clases sociales subordinadas, hegemonía ideológica que

está determinada por las necesidades del proceso de producción. En la formulación de Gramsci, la dirección hegemónica se da más por una persuasión moral e intelectual que por un control militar, la policía o el poder coercitivo de la ley: "gobernar mediante la hegemonía intelectual y moral es la forma de poder que brinda estabilidad y poder fundado en un amplio rango de consentimiento y aquiescencia, toda relación de hegemonía es necesariamente una relación pedagógica". (28)

Las notas de Gramsci sobre Hegemonía, comienzan por establecer una distinción analítica decisiva, por la cual, el Estado (como sociedad política) parece ser el reino de la coerción organizada, mientras que la sociedad civil es el reino del consenso "espontáneo"; es el liderazgo general impuesto en la vida social por las clases dominantes -algunas veces expresado en el nivel de saturación de la conciencia ciudadana-.

"El papel de los intelectuales en la organización de la hegemonía de las clases dominantes, es ser expertos en la legitimación" (29), actuando como intermediarios entre las masas y el partido líder. Gramsci afirma que la burguesía es la primera clase en la historia que necesita, para convertirse en la clase gobernante, de un cuerpo de intelectuales orgánicos; un ejemplo de esto lo muestra la composición del Gabinete de Miguel Alemán (1946-1952) por los primeros universitarios que gobernaban en el país. Técnicos, no políticos que como lo mencio-

naba la propaganda de aquel entonces, con personalidades morales intachables. Mientras tanto, a través de la aceptación de esta visión del mundo, producida por estos intelectuales, las clases subordinadas han interiorizado esta hegemonía. Este proceso de socialización hegemónica está enraizado en un contexto histórico y estructural. Un ejemplo de esto lo constituye su acción en el movimiento estudiantil mexicano de 1968.

Dentro de este movimiento, "la posición de los intelectuales variaba desde el progresismo y el reformismo expresados en la simple exigencia de respeto a la Constitución y a las libertades democráticas; pasaba por las posiciones nacionalistas y anti-imperialistas y alcanzaba los planteamientos socialistas de cambios paulatinos y pacíficos. La inadecuación de las instituciones políticas para permitir la participación de estos nuevos sectores profesionistas en la definición de las orientaciones globales de la sociedad o simplemente, la expectativa poco halagüeña de participar pero teniendo que aceptar los canales y la estructura jerárquica establecidos por una élite política anquilosada, hija del "compadrazgo", del grupo político, de la generación de abogados, del ascenso como protegidos del político prominente, de la oratoria y la adquisición temprana del carnet priísta, del desayuno político, etc., muestra bien la región de dónde procede el malestar de las nuevas generaciones de profesionistas modernizadores, tecno



cráticos en muchos casos, o sencillamente personas con un espíritu de honesto progresismo". Su participación en este movimiento fue porque "los profesionistas se vieron invitados y despojados de los temores propios de su posición intermedia e indecisa, a partir del momento en que el rector de la Universidad izó la bandera a media asta declarando luto universitario por la violación de la autonomía y llevó su protesta contra las autoridades gubernamentales y las fuerzas del orden en forma efectiva al encabezar y organizar en gran medida la manifestación del 1° de agosto."

"La inadecuación de los canales para incorporar a los que han aprendido a gobernar" es el problema que aclara la cerrazón institucional. Esta clausura de posibilidades no era absoluta para las nuevas generaciones, más bien, una parte de éstas se negaba a incorporarse ya que sentía que si trabajaba en los organismos gubernamentales tendría que someterse a mecanismos burocratizados en los que su formación profesional se vería completamente desvirtuados y bloqueadas las posibilidades para poner en práctica sus conocimientos. Se trataba de mecanismos que impedían mantener intercomunicados a estos nuevos sectores (un poco tecnócratas, un poco progresistas radicales) y los sometían en forma vertical y subalterna, atomizándolos dentro de una vieja jerarquía.

"Algunos egresados se incorporaban al sector gubernamento

tal tratando de mantenerse a su vez, como el ala crítica, haciendo un esfuerzo por no perder su identidad, y con la convicción, al menos en principio, de "realizar los cambios desde adentro". Se comprende entonces que el movimiento estudiantil haya sido un excelente receptáculo para la participación del sector profesionista: era un movimiento que expresaba sus malestares y que, si triunfaba, el discurso de estos grupos, llegaría a ser el mismo en la oficina y en la escuela. (30)

Fue el proyecto de este sector (Profesionista) el directamente beneficiado por el movimiento del '68, y fue también este sector el que algunos años más tarde, iba a reestructurar y a refuncionalizar las relaciones de ruptura en que se habían mantenido los centros de educación superior respecto a las instituciones gubernamentales. Este trabajo horizontal del sector profesionista (ligando Universidad y Estado, Universidad y sociedad), contribuiría al mismo tiempo a destruir la gran identidad vertical entre las organizaciones políticas de izquierda y la base estudiantil, y entre ésta y el cuerpo docente y administrativo, identidad que alcanzó su punto culminante entre 1968 y 1971 en los centros universitarios de la capital del país.

Sin embargo, y muy a pesar de la acción generada por los intelectuales mexicanos, el sistema escolar es un instrumento privile-

giado de socialización para la cultura hegemónica. "La hegemonía de un centro directivo por encima de los intelectuales se impone a través de dos rutas principales:

- 1° Una concepción general de la vida, una filosofía que ofrece a sus partidarios una "dignidad" intelectual, otorgándoles un principio de diferenciación de las viejas ideologías, las cuales dominaron por coerción, y un elemento de lucha en contra de ellas.
- 2° Un programa escolar, un principio educativo y una pedagogía original que interesa a esa fracción de intelectuales que es la más homogénea y la más numerosa (los maestros, desde escuela elemental, hasta los profesores universitarios), y les da una actividad propia en el 'campo técnico'. (31)

Siendo la escuela una organización grande, en términos del número de gente que emplean, y el material ideológico que manipulan, cierran la brecha entre las masas populares y los intelectuales orgánicos de las clases dominantes. Se encuentran diseminados entre y dentro de los "estratos" de la sociedad, por lo cual, transmiten la ideología dominante uniendo los estratos. "En este sentido, el control de la conciencia es un área de lucha tanto, o más que el control

de las fuerzas de producción."<sup>(32)</sup>

Por lo tanto, Gramsci sostiene que existe un Estado que abarca un amplio conjunto de instituciones (incluyendo lo que la ley burguesa ha llamado "instituciones privadas" como la Iglesia) y hay claramente un conjunto de aparatos del Estado (los aparatos ideológico-jurídico del Estado) que contribuyen a difundir y a reforzar esta hegemonía ideológica y política. Solamente cuando la hegemonía de la clase dominante entra en crisis -por las contradicciones generadas al interior de las masas entre lo que se dice y lo no dicho-, es cuando la burguesía pone en juego las fuerzas represivas (el aparato represivo del Estado). (El movimiento del '68 como el ejemplo más contundente amén de otros muchos). En cualquier caso, la expresión del poder que es ejercido por el Estado y las clases gobernantes, es una ecuación de coerción-consenso.

El Estado, a través de sus aparatos, está contribuyendo en gran medida, al proceso de reproducción de las relaciones capitalistas de producción, actuando como un sistema de reforzamiento y amenaza, e incluso luchando por controlar la conciencia del pueblo. En este aspecto, la reacción de un conformismo social, que comienza con los intelectuales y, en particular, en el sistema escolar, es una tarea compleja realizada por el Estado Capitalista. En palabras de Gramsci: "cada estado es ético, en tanto que una de sus más importantes funciones es



U.N.A.M. CAMPUS  
IZTACALA

elevant a la gran masa, a un particular nivel de cultura y moral, un nivel que corresponde por ende al interés de las clases gobernantes. La escuela, como una función educativa "positiva" y las cortes como una función educativa "negativa", -en tanto que son represivas-, son las actividades estatales más importantes en este sentido; pero en realidad muchas otras, como las llamadas iniciativas privadas, tienden al mismo fin, iniciativas y actividades que forman el aparato de la hegemonía política y cultural de las clases gobernantes. (33)

IZT. 1000790

Con esta visión somera del trabajo que de la relación Estado-Educación hacen Gramsci y Alberto Torres, se nota claramente la función que cumple la escuela y los intelectuales orgánicos como una Institución al servicio del poder e intereses de las oligarquías nacionales latinoamericanas y como el grupo de individuos que la legitiman ya que, de otra forma el Estado reprime cualquier cambio como lo ejemplifica el genocidio del 68 entre otros ejemplos.

Este proceso de reproducción ideológica de las relaciones sociales de producción, tiene su adyacente en el trabajo, praxis en la cual se reproducen pero materialmente dichas relaciones sociales de producción.

La relación Estado-educación me parece el eje definitorio de análisis de las contradicciones surgidas en las sociedades capi

talistas latinoamericanas, por lo que las políticas educativas, reformas a nivel preescolar y primarias, educación técnica terminal y educación superior, buscan los reajustes entre la necesidad de trabajo y la calificación del mismo.

En este sentido, ¿qué formas adopta la educación en materia educativa?

### C) LA POLITICA EDUCATIVA

Baudelot y Establet,<sup>(34)</sup> analizan detalladamente las dos redes de escolarización, como política educativa; su distinción se realiza concretamente en las prácticas escolares cotidianas; adopta entonces la forma de diferencias sistemáticas que la ideología burguesa trata de hacer ver como "la unidad de la escuela": Unidad significa a pesar de la diversidad y desigualdad de sus órganos (institucionales: establecimientos de diversas "especialidades" y de diversos "grados"), la escuela está organizada de acuerdo con un plan de conjunto único. Todas sus piezas concurren a un objetivo único que se denomina a sí mismo "educar", "formar", "instruir", "impartir la cultura" y el "saber". Con todo esto aparece aún más claramente hasta qué punto la unidad, constantemente reinscrita en las instituciones y programas a nivel de las palabras, es el gran ideal del sistema de enseñanza. Este ideal se proyecta en dos imágenes principales: la de la línea en grados y la

de la pirámide escolar.

En la primera de estas dos imágenes, necesariamente se encuentran diferencias entre grados pero éstas no comprometen al sistema, al contrario, lo refuerzan desde el momento en que se refieren a los grados mismos del "crecimiento", de la "maduración" de los individuos. Pero, este orden no se mantiene inmóvil; por el contrario, presenta como su razón de ser, un movimiento de todos aquellos que lo recorren, presenta contradicciones. No obstante, ¿cómo hacer que todos aquéllos que lo recorren y que no llegaron a la cumbre, no reviertan sus insatisfacciones contra la escuela? Precisamente en este punto salta la otra imagen que vuelve a legitimar su unidad: la imagen de la pirámide escolar. En apariencia menos atrapada en la mentira del "igualitarismo", vemos en ella una representación del lugar que ocupan las masas escolarizadas: en la base constituida esencialmente por la escuela primaria y preescolar, se encuentra la totalidad indiferenciada de los niños; sobre esta base se elevan pesos cada vez menos poblados hasta llegar a la punta afinada de la élite que alcanza el final de los estudios superiores y las grandes escuelas:<sup>(35)</sup> los que allá llegan son los elegidos por el sistema para continuar la dirección del mismo. Todos aquellos que de un grado a otro fueron "eliminados" dependen de la desigualdad de las aptitudes vocacionales y de la desigualdad de los recursos económicos. Estos, pueden continuar su "ascenso por medio de

las escuelas terminales: las técnicas, cuya culminación los introducirá de inmediato al aparato productivo sin tener posibilidades de continuar estudios superiores, de aquí su nombre genérico: educación terminal; en suma abarca la mayor matrícula de estudiantes.

De esta manera, la Política Educativa, entendida por La tapí P.<sup>(36)</sup> como: "...el conjunto de acciones del Estado, que tienen por objeto el sistema educativo", incluye desde la definición de los objetivos del sistema y su organización, hasta la instrumentación de sus decisiones. De ahí que la política educativa presente diversos planos: filosófico e ideológico; social; organizativo-administrativo; pedagógico y de negociación de intereses y, por último, que opere enmarcada en una multitud de restricciones, algunas de las cuales son: el proyecto político del Estado del que forma parte, los grupos de presión y las diversas clases sociales, las urgencias inmediatas, los intermediarios ineficientes y las coyunturas, para salvar las contradicciones generadas por el mismo Aparato Escolar.

Las funciones que desarrolló esta política educativa, en el marco histórico mexicano han sido la modernización académica; la expansión del sistema, fundada en el criterio de demanda social; búsqueda de formación de los educandos en un conocimiento científico avanzado e integrado a la tecnología actual; búsqueda de la relación entre escuela y sectores productivos y, flexibilización del sistema, con la



creencia de que la educación fortalece el desarrollo del país y su independencia, que fomenta la homogeneidad y movimiento de la productividad; todo esto, busca la adopción de un esquema conciliatorio con la hostilidad estudiantil e intelectual, encaminado al desahogo de tensiones y, al reajuste del desequilibrio político.

Como lo cumple abiertamente la Reforma Educativa de 1970 y las Reformas consecuentes de módulos educativos que sólo llegó al 2º grado en 1980; y ahora en 1986 el "Programa de Selección de niños reprobados para Grupos Integrados o Grupos de Nivelación", con lo cual busca la S.E.P. a nivel elemental disminuir a cero la tasa de reprobación en primer grado.

Por esto, la política educativa, busca mantener dicho equilibrio político, sin olvidar a sus dos grandes instrumentos: la Ideología y la Filosofía. Por tanto, el análisis de las ideologías y por ende de las Instituciones como sus soportes, sólo se puede enfocar desde la perspectiva de lo "no dicho". Revelar ese "no dicho" implica considerar al sistema social con todas las contradicciones, todos los movimientos que lo hacen y deshacen, como el sistema de referencia de todo análisis. Es el sistema social latinoamericano con todos sus condicionantes, consecuencias y contradicciones, el que sobredetermina las particularidades de toda institución, sobretodo la institución educativa. En cuanto a la Filosofía de la Educación y una de sus ra-

mas: la Pedagogía, sus constructos teóricos están al servicio del Imperialismo, sea para mantener la estructura social, política y económica de su lugar de origen (Estados Unidos), como para los de los países dependientes específicamente los latinoamericanos.

#### D) LA PRACTICA EDUCATIVA

Todo lo anteriormente expuesto, si bien ha ido aclarando la acción educativa desde la acción del Estado, hasta su materialización, que es el trabajo, aún no determina la verdadera praxis del elemento humano nacional en la escuela, ni cómo se logra mantener en orden, esto es, el objetivo de la Organización Escolar, por lo que es necesario hablar un poco al respecto.

Es notorio observar las posibilidades y límites que tiene la práctica humana al interior de la escuela, pero como Práctica Educativa escolarizada en México:

"La práctica educativa es una práctica transformadora, conciente, ejercida en un tiempo y lugar determinados por individuos socialmente. Si nos centramos en la educación escolarizada, encontramos que el ejercicio pedagógico

actúa sobre un objeto de trabajo o materia prima a lo que se da forma a través de ciertos medios o instrumentos de producción, y de la que se obtiene un producto determinado (previsto de antemano). "(37)

Al respecto Isabel Jiménez nos brinda un estudio preliminar de esta práctica educativa bajo tres ejes de análisis como articulación de prácticas diversas, regidas principalmente por la política educativa del Estado:

- a) La práctica de la dirección y administración escolar.
- b) La práctica del maestro, y
- c) La práctica del alumno.

Cada una de estas tres prácticas, tiene su propia estructura. Es decir, cada una posee su propia materia prima, sus instrumentos de trabajo y su producto.

El análisis que hace esta investigadora, se aboca al estudio de la práctica realizada en la escuela como institución donde se concreta el proyecto de la clase social dominante, de una formación

económico-social específica. Es así también porque en esta institución existe una formalización explícita del quehacer educativo como acción humana tendiente al logro de fines sociales definidos y donde el hacer de los tres componentes o actores es determinación expresa de la política estatal.

Así la práctica educativa es una compleja estructura constituida por la acción de tres prácticas diversas que confluyen en la creación de un producto determinado: el aprendizaje de "conocimientos", prácticas y conductas en general.

a) La práctica de la dirección y administración escolar como Institución, realizada por sus representantes, las autoridades designadas, se propone transmitir aquellos conocimientos útiles para la reproducción social del sistema. Estos conocimientos útiles contemplan no sólo la conservación y reproducción económica, sino también la conservación del orden cultural de la sociedad, pero conservación como impedimento de cualquier renovación.<sup>(38)</sup> De este modo, la práctica de este sector escolar es la concepción ideológica dominante: el sistema educativo que condensa así la política educativa del estado. Además es el filtro por medio del cual, se detienen todo tipo de prácticas magisteriales no acordes al orden establecido. Así, los instrumentos de producción de la práctica de la dirección y administración escolar, serán todos los individuos, los técnicos especializados en la elaboración

de planes y programas de estudio y aquellos que conscientemente o no, colaboran en la definición culturizada de "objetivos" de enseñanza. Los productos de esta acción transformadora (transformadora en términos de constituirse en provecho de los grupos de poder, y, por lo tanto en una instancia conservadora),<sup>(39)</sup> son los modelos de enseñanza-aprendizaje vigentes, impuestos desde arriba e impregnados de la concepción de educación sostenida por el Estado.

b) En la práctica del maestro, la materia prima con la que trabaja son los educandos, donde encarnan los 'conocimientos'. Sus instrumentos de producción son, en primer lugar su propia fuerza de trabajo intelectual: sus conocimientos teórico-prácticos, que también son en su caso, los instrumentos de producción para crear profesores de cierto 'tipo' o 'nivel' y, en segundo lugar, los recursos materiales con que cuenta: planes y programas de estudio como esquemas de enseñanza. Una vez estructurados, su aplicación puede ser mecánica: televisores o textos programados. Su aplicación es sencillamente una quesción tecnológica. El producto de su actividad sería entonces la transmisión de los programas a los alumnos con una determinada formación e información.

c) La práctica del alumno, en la cual, la materia prima con que se elabora la práctica estudiantil es el resultado de la fu

si3n de los instrumentos de producci3n del profesor (planes y programas de estudio), y el producto de la pr3ctica de la direcci3n y administraci3n escolar (modelos educativos).

Esta pr3ctica se efectúa de tal modo que al alumno se le presentan los conocimientos como verdades dadas, que él solamente tiene que recibir y aplicar en su pr3ctica cotidiana. De este modo, los instrumentos fundamentales de la pr3ctica del estudiante est3n constituidos por su capacidad asimilativa que haya logrado desarrollar. El cuestionamiento como otras capacidades creativas, tiende a inhibirse, se atrofia.

Las conclusiones que se hace de este an3lisis se centran en los siguientes puntos en donde se pone de relieve:

1. La existencia de la escuela subordinada a la existencia de la formaci3n social e ir3nicamente valuada por ella: en este sentido la necesidad de explicar la escuela por la formaci3n hist3rico-social.
2. La escuela como una instituci3n de la sociedad y por tanto creada por ella, pero que a la vez contribuye a la creaci3n de la sociedad.
3. Que la pr3ctica educativa escolarizada est3 mediada

por otras prácticas sociales, fundamentalmente la política y la económica, y que éstas a su vez se ven influenciadas por la práctica educativa.

4. Que así como la práctica de la dirección y administración escolar determina la del docente y del alumno, éstas a su vez la condicionan.<sup>(40)</sup>

Además, es importante aclarar que los objetivos de planes y programas de estudio, están validados por necesidades externas al propio proceso de enseñanza-aprendizaje y a los participantes directos en tal proceso. Esto conlleva a ver la predeterminación en la praxis de estos participantes.

De esta manera, la práctica escolarizada de profesores y alumnos es limitada, inhibiendo sus capacidades creadoras y transformadoras, por esto, no hay una transformación radical en la materia prima con que se elabora la práctica educativa, sino una conservación del tipo de hombre y sociedad que requiere el Estado y las Clases que ostentan el poder.

Por lo tanto, la educación es un proceso ajeno al hombre en el sentido de que se planea independiente a él y a sus necesidades. El hombre en la educación es un mero instrumento, una 'cosa' que debe ser formada como parte integrante de las necesidades del Imperialismo

capitalista. Está ideado para servir a sus fines y a su buen funcionamiento, porque:

1. Los conocimientos que se han de transmitir ya existen para los alumnos.
2. El proceso educativo no es un proceso creativo, sino repetitivo.
3. Los conocimientos son la "verdad".
4. Quienes transitan por las escuelas se relacionan directamente con los profesores: poseedores de esos conocimientos, de la verdad, y eso, les da poder de dominación sobre aquellos que no la poseen (los alumnos).<sup>(41)</sup>

El análisis ideológico es imprescindible: no hay tal IGUALDAD.

La calificación y el ascenso social es puesto en entredicho dada la crisis de profesiones y la crisis laboral. Aunado a ello "el nivel de calificación de los profesionales egresados del sector público". Los VALORES que chocan entre los aprendidos en la escuela y los mantenidos por el aparato productivo: ya no es suficiente un determinado PAPEL, sino una PRACTICA (lo que señala lo estrictamente teó



rico del aprendizaje) y lo selectivo del empleo y A VECES, LO FUNDAMENTAL: LA ACTITUD HACIA LA EMPRESA DE CONTRATACION que minimice los conflictos ante trabajador y patrón.

Es necesario considerar de suma importancia, continuar con dichos análisis estructurales, ya que se presenta otro grave problema dentro de la práctica educativa, no tan solo la escolarizada, sino también las no escolarizadas y las no formales, ya que es obvio por todo lo analizado a lo largo del presente capítulo que el Estado requiere para su preservación de un tipo de hombre, a través de todos los mecanismos de acción a su disposición. Este otro problema, amén de los que genera la contradicción escolar, es el tema central del presente trabajo de tesis: la Evaluación escolar, su metodología y los condicionantes que conllevan en su práctica educativa.

Hablar de Evaluación educativa, bajo los lineamientos expuestos en este capítulo, permitirá tener una visión mucho más precisa sobre las prácticas educativas en México además de que dará las nociones centrales que permitan estructurar más claramente la alternativa expuesta, desde el punto de vista de la práctica profesional de los Psicólogos educativos, así como la de los maestros en ejercicio laboral.

"POR DESGRACIA LOS IDEALES NO PUEDEN NUNCA  
ENCARNARSE EN LA PRACTICA COMO TODOS SABEMOS,  
QUEDANDO BASTANTE DISTANCIADOS DE  
ELLA, POR ESO TENEMOS QUE CONTENTARNOS  
CON ALGUNA APROXIMACION ACEPTABLE"  
(LOS HEROES. 182/Thomas Carlyle)

## C A P I T U L O 2

### Análisis crítico de las concepciones y metodolo- gías aplicados a la Evaluación Educativa

#### 1. Generalidades

Como se vió en el capítulo anterior, la educación cumple con fines claramente establecidos para las capas dirigentes del país y, completamente ajenas para las masas latinoamericanas entre otras cosas.

Esta situación educativa manifiesta se concretiza en México por estados altamente problemáticos a los que se enfrenta, por un lado, la política educativa y por otro, los individuos que llegan y transitan en las escuelas: reprobación, deserción, necesidad económica para poder continuar con estudios superiores, huelgas estudiantiles, necesidad de trabajar y estudiar, etc., lo cual deja en los estudiantes frustraciones y abandono en y hacia el sistema educativo.

Aún a pesar de que se analizó dicha problemática anteriormente, queda un vacío en dicho análisis: ¿De qué otro mecanismo se vale el Estado para legitimar sus políticas educativas? ¿ante qué

proceso se tienen que enfrentar los estudiantes para demostrar que lo que han aprendido tiene valor? y sobre todo, ¿la evaluación educativa es un proceso que coadyuva al de enseñanza-aprendizaje ó es un mecanismo más de control?.

Estas interrogantes desde el momento en que son planteadas hablan de un dispositivo altamente sustancial, tanto en la esfera en donde la toma de decisiones es objetivo primordial, como en la vida cotidiana de todos los individuos: la Evaluación.

Este mecanismo de dominio, puesto que es parte del aparato educativo nacional, implica un cuestionamiento amplio sobre su concepción y metodología, así como de sus funciones estatales y sociales que marca la adopción de formas educativas muy concretas en nuestras escuelas.

En este sentido, y bajo los lineamientos de análisis establecidos, se busca encontrar el verdadero sentido que la Evaluación educativa tiene en y dentro de los propósitos educativos; bajo qué supuestos teóricos es establecida y qué implicaciones conllevan, como actividad educativa en la interiorización de valores ante padres, maestros y alumnos.

Retomando algunas consideraciones establecidas en el capítulo anterior y, basándonos en el discurso ideológico de la Teo-

ría del Subdesarrollo -como el discurso que se mantiene a través del tiempo en México y otros países de LATINOAMERICA-, entre otras cosas se dijo que: ",,,uno de los argumentos principales, subyacentes en esta teoría se refiere a los valores vigentes en América Latina", y que "...la solución definitiva consistirá en modificar esos valores". En este sentido, se supone que la mejoría de esos países es objetivo común de todas las políticas estatales dirigidas: "De esta forma, para establecer la mejoría se sugiere que un juicio debe hacerse registrando lo que constituye la valía o el valor<sup>(42)</sup> pero, ¿qué es el valor?".

Al respecto, Manuel Fermín<sup>(43)</sup> nos dice que "Evaluar" puede considerarse como sinónimo de valorar. El Diccionario de la Academia define el término como "valorar, estimar, apreciar el valor de las cosas no materiales". Así desde el punto de vista general, la evaluación es la "acción y el efecto de evaluar". En efecto, el Diccionario de la Academia Española de la Lengua lo define como un sustantivo derivado del verbo evaluar, definiendo a éste a su vez, como "la acción de fijar valor a una cosa". Esto desde luego, implica la idea de valor o sea, el sentido de valorar o "apreciar el valor de las cosas inmateriales".

Aunque estas definiciones de los términos valor, valoración y valorar, se pudieran sólo aplicar a los hechos materiales y a

las transacciones que los hombres realizan en su vida cotidiana, no puedo negar la repercusión que tienen estas definiciones en el proceso mismo de la Evaluación, tanto en lo relacionado a la concepción que se tiene del hombre, como a la parte que le corresponde realizar dentro de los propósitos Imperialistas dirigidos a los países dependientes latinoamericanos en materia educativa, y que en páginas anteriores aclaré.

En este sentido, y atendiendo a lo anteriormente expuesto, se dice que Evaluación es "apreciar, estimar, calcular, señalar, calificar y juzgar cualitativa y cuantitativamente el valor de un hecho, persona, cosa o fenómeno con un patrón previamente determinado..." (44). Si vemos, las definiciones anteriores aclaran lo que en esta última se resume. Ninguna es excluyente de la otra; muy al contrario, configuran perfectamente lo que significa EVALUAR, es decir, ver si una persona, hecho o sistemas valen la pena en términos del fruto, producto o provecho que obtienen quienes determinan previamente las finalidades de un proceso; en el caso concreto de nuestro estudio: el proceso enseñanza-aprendizaje y las personas implicadas en él. Ese valor, está dado mediante dichas finalidades y, la evaluación juzgará si los tipos de hombres que transitan por nuestras escuelas, son merecedores de 'importancia' o 'status' que el sistema educativo les confiere y, si es que ellos les dan al Estado ó a las clases gobernantes, el tipo de provecho o beneficio que requieren para su mantenimiento en el po-

der. (con los beneficios económicos que conlleva).

Sin embargo hay otro aspecto que considerar. Finalizando la última definición, se trata de aclarar -para tranquilidad de "algunos lectores"-, que "...en la Evaluación de un bien, el patrón de comparación está dado por la esencia del valor que lo sustenta; pero cuando se quiere evaluar una actividad, tales patrones están dados por los objetivos que la motivan".<sup>(45)</sup> Con esto, se trata de diferenciar una persona (actividad) de un bien, y de esta forma lo que sus propias palabras afirman, y que se reafirma con la propuesta de objetivos educacionales.

Así, y consiguientemente ¿qué finalidades supone la puesta en voga de Objetivos educacionales?

## 2. Implicaciones de la Tecnología Educativa

Atendiendo a este planteamiento, los objetivos educacionales son "los enunciados que indican los tipos de cambio que se buscan en el estudiante; por ello, la forma más útil de enunciar objetivos consiste en expresarlos en términos que identifiquen el tipo de conducta que se pretende generar en el estudiante."<sup>(46)</sup> Para llevar a cabo un proceso de evaluación sencillo, es preciso que los objetivos se formulen en términos de conducta que pueda ser observada y descrita,

usando verbos unívocos y "con cierto número de precisiones sobre la ejecución de la conducta, como pueden ser: el nivel de precisión individual o de grupo, tiempo, lugar, materiales, etc."<sup>(47)</sup>

Estos postulados dan forma a la Tecnología Educativa generada en América Latina por Norteamérica, con el fin de formar una opinión pública convencida de la necesidad de la tecnificación como propuesta para ayudar a vencer el "subdesarrollo" de los países latinos: Esto permitirá explicar la 'facilidad' con que se distribuye y se publica esta propuesta en América Latina" -sobre todo el auge que tiene la Taxonomía de los objetivos de Bloom B.- "En esta lógica el 'eficientismo' es uno de los elementos centrales que acompaña tanto a la Tecnología educativa en general como a los objetivos conductuales en particular; eficientismo que ha tenido un desarrollo paralelo al pragmatismo norteamericano".<sup>(48)</sup>

"En pos de este eficientismo y utilitarismo es que la noción de aprendizaje se reduce, en los planteamientos de los objetivos conductuales a las manifestaciones observables del sujeto."<sup>(49)</sup> Este hecho niega una vez más la posibilidad histórico-social del hombre y de su aprendizaje, considerándolo como un modo de experimentación ante la necesidad de "mejorar" todos los procesos y mecanismos necesarios ante el subdesarrollo de estos países del continente. Por otro lado, se niega la especificidad teórica de la evaluación, ya que



los juicios de valor resultantes de los logros obtenidos de los objetivos, fácilmente pueden ser "medidos".

En este punto, surge la valoración cuantitativa del aprendizaje que es, en suma, lo que afirmé en párrafos anteriores y que el discurso ideológico no puede negar.

En muchos casos, profesores, padres de familia, directores, etc., tienen una ambigua noción sobre si existe diferencia o no entre Evaluación y Medición y no es extraño que suceda, ya que aunque se trate de decir que la Evaluación es un proceso más complejo e integral del proceso enseñanza-aprendizaje, que la medición, ésta última es la que ha dado cabida a la instrumentación puesta en manos de los profesores para informar y certificar los logros obtenidos por los estudiantes.

### 3. Evaluación VS Medición

Algunos autores tratan de dar solución a esta cuestión dilemática: EVALUACION VS MEDICION, argumentando que la medición es parte del proceso de Evaluación: que es auxiliar de ésta; que la evaluación es un término más amplio y excluyente que medida, pues dicen que incluye tanto la descripción cualitativa como cuantitativa de la conducta del alumno más los juicios valorativos acerca de la aceptación

o no de esa conducta. Sin embargo, y finalmente dicen que "Toda evaluación supone una medición previa de aquellos rasgos que son importantes para juzgar la conducta que se pretende enseñar y, consiguientemente evaluar."<sup>(50)</sup> De esta forma una vez más el término medición ocupa un lugar preponderante. Es de considerarse que este parafraseo de términos no es más que el encubrimiento de una valoración material, que incluye bienes o personas y hechos indistintamente. Simplemente con la aparición teórica de los objetivos y del 'nuevo' término de Evaluación, se busca dar científicidad a la labor educativa; científicidad buscada en un área en la que el elemento humano es parte importante y que es negada cada vez que se busca determinar fines y moldear sujetos para los intereses de unos cuantos individuos o grupos que ostentan el poder.

Todo lo anteriormente expuesto queda constatado en el Acuerdo más reciente (N° 17), girado por la Secretaría de Educación Pública, 1979<sup>(51)</sup> y donde se establece que: "La Evaluación del aprendizaje es un proceso inherente al de enseñanza-aprendizaje que interviene en la planeación de experiencias de aprendizaje, la conducción\* y control\* de dichas experiencias, la constatación del logro de los objetivos propuestos en los programas de estudio y en la aportación de elementos para juzgar la eficiencia\* del sistema. Además, las direc

---

\* El subrayado es de quien presenta esta tesis.

ciones hacia las cuales apunta la educación están representadas por los objetivos previamente establecidos por la escuela, la sociedad y el Estado."

Esto implica que el proceso de evaluación es un mecansmo que determina el progreso del alumno, de la labor docente y de la actuación de los planificadores y administradores educativos y que, a su vez, está determinado por ellos: por el producto generado y por lo que debe generar. Así mismo siendo la medición una parte primordial del proceso, la metodología aplicada, se encuentra íntimamente ligada a los fines y propósitos que la labor educativa debe cumplir.

En este sentido, la Evaluación Educativa es el proceso sistemático de la descripción, obtención y suministro de información útil para juzgar alternativas y tomar decisiones acerca de los diferentes elementos que intervienen en un sistema educativo. Además, valora el grado en que los medios, recursos y procedimientos permiten el logro de las finalidades y metas de una institución o sistema educativo.

Así, cabe preguntar ¿qué tipo de metodología se ha diseñado para sustentar esta política educativa? ¿qué fines persigue?, y ¿qué consecuencias trae consigo en el hombre y su movilidad social?

#### 4. Metodología en la Evaluación

Es importante delinear los niveles analizados en el capítulo anterior al hablar de la práctica educativa escolarizada y en los cuales, opera la metodología evaluativa, esto es, las formas que adopta desde el aspecto organizativo-administrativo, docente y finalmente del aprendizaje del alumno.

En relación al aspecto organizativo-administrativo, el Acuerdo No. 17 establece: "Artículo 12: Es competencia y obligación de cada dependencia de la Secretaría de Educación Pública que administre servicios educativos, determinar los instrumentos y técnicas de evaluación que convenga, así como las normas y procedimientos para establecer las acciones pedagógicas adecuadas..."<sup>(52)</sup> Esto sugiere plena libertad por parte de los que laboran en una escuela, de seleccionar el tipo de evaluación que debe ser administrada. Con el surgimiento de los objetivos educacionales, han aparecido gran cantidad de textos relativos a la aplicación de exámenes y, en base a los cuales un maestro puede elegir el o los tipos de exámenes que mejor convenga aplicar (Ver apéndice A).

En este sentido, se tiene una amplia gama de exámenes que han sido objeto de estudio para validar su permanencia en el pro-

ceso de evaluación. Es así como la Docimástica\* y la Docimología\*\* busca- analizar y mejorar la metodología evaluativa para que el profesor vea en la evaluación un proceso sencillo y objetivo además de válido y confiable para acreditar o no a sus alumnos.

Con el postulado de estas nuevas ramas de la Evaluación, se busca minimizar la deshumanización que conlleva la puesta en práctica de los exámenes, y muy contrario a lo que se dice, afirman claramente, en la elaboración de aquellos, la ausencia del hombre como sujeto del aprendizaje que tiene una gran variedad de respuestas, motivaciones, reacciones y sensaciones hacia el examen y, como sujeto histórico-social que tiene que enfrentarse a exámenes que no han variado mucho desde hace varias décadas.

En suma, los que participan en la organización y administración educativas, no desarrollan una metodología concreta dirigida a las aulas; lo que sí desarrollan es una escala de calificaciones, para ser aplicada directamente a los alumnos y de un estándar que corresponde al planteamiento de una serie de objetivos explícitos desarrollados en un contexto institucional. Ampliando esto último, la organiza-

---

\* DOCIMASTICA: Técnica de los Exámenes

\*\* DOCIMOLOGIA: Ciencia cuyo objeto es el estudio sistemático de los exámenes; sistemas de calificación y comportamiento de examinadores y examinados

ción y administración escolar, como institución, debe tener una función evaluativa concreta y, es en este sentido en que cabe preguntar: ¿qué tipo de evaluación lleva a cabo? y ¿qué es lo fundamental en su tipo de evaluación?

Para responder a estos dos cuestionamientos, es importante mencionar una de las áreas institucionales que hoy en día tiene alta vigencia: el área de investigación educativa. En este sector, se llevan a cabo trabajos que en materia educativa son preponderantes. Entre ellos, las investigaciones que sobre evaluación se hacen configuran un fin: analizar la cobertura y la calidad que el sistema educativo cumple en nuestro país. Esto es, coleccionar, analizar e interpretar información sobre la necesidad, implementación o impacto de las intervenciones que en materia educativa se han llevado a cabo.

En un documento Base que el Congreso Nacional de Investigación Educativa<sup>(53)</sup> realizó en México, se discutió este punto: "Evaluación de la Cobertura y calidad de la educación"; en este documento, se manejan dos ejes o perspectivas: el primero, "considera las evaluaciones desde el punto de vista del poder; quién las origina, quién las paga, quién las controla, independientemente del grupo o institución que las diseñe y/o ejecute. Esta perspectiva coincide con la característica de los estudios de evaluación que los asocia a una disposición o propósito de cambio. En este sentido la evaluación presupone poder.

Sin poder la evaluación es ejercicio especulativo. La evaluación basada en el poder, despierta la conciencia pública (poder público) o atrae la atención de grupos que ostentan poder".

Sin embargo, ¿de qué manera buscan estos grupos poderosos mantener su poder en las investigaciones sobre evaluación? Hoy en día, es la Especialización, una de las formas en que algunas personas que llegan a la cúspide de la pirámide educativa, logran injerencia alguna dentro de esos grupos. En este punto, es su formación profesional la que tiene un alto precio dentro del mercado de trabajo intelectual, y es este producto: su formación especializada, la que permite a los grupos poderosos, manejar hechos y situaciones que les permiten mantenerse como tales.

En el mismo documento básico, se mencionan, retomando las características de calidad y cobertura de la educación que: "...en la medida en que el trabajo de evaluación es un trabajo especializado, la actividad supone sostener a quienes se dedican a esta tarea, y por lo mismo, depende de quien controla los recursos. Más aún, el tipo de evaluación que pide un sistema tan extendido y con tantas personas como el sistema educativo mexicano necesita especialmente los recursos del poder."(54)

La otra perspectiva o eje que en este documento se seña

1a, destaca una tendencia evolutiva en los estudios de evaluación y señala tres etapas en el desarrollo:

- 1a. En la que Calidad equivale simplemente a Cobertura.
- 2a. En la que Calidad equivale al logro del estándar aceptado y,
- 3a. En la que además del estándar, para juzgar la Calidad, se emplean componentes situacionales de quienes se ven involucrados en el proceso.

La progresión señala dos puntos extremos: uno en donde hay una tendencia de apropiación del acto evaluativo por quienes son objeto de la evaluación misma; y el otro extremo marca a la evaluación completamente externa a los interesados. La etapa intermedia se caracteriza por tomar como criterio de evaluación, alguna norma estándar que puede ser: los objetivos del programa académico o las necesidades de mano de obra de las empresas empleadoras, o medidas de desarrollo y madurez humana, etc. Lo importante en esta etapa es que los actores inmediatos del proceso educativo no participan en la definición de la norma: esto es trabajo de los especialistas y ellos además, no cuestionan la norma como tal; la dan por buena y dirigen su esfuerzo a detectar la medida en la que el logro de la norma se ve favorecida u obstacu



lizada por diferentes factores o variables. Estos factores son situacionales propios de los evaluados y de su circunstancia, pero no influyen en la definición de la variable dependiente que sigue siendo el criterio de evaluación que opera hoy en día.

Con lo anteriormente expuesto, no se pretende que desaparezcan los estudios que sobre evaluación se llevan a cabo en la mayoría de las instituciones, puesto que esta tarea es necesaria como tal: lo que si es importante hacer notar, es que dichas investigaciones no sean sensibles a las necesidades de quienes tienen que ver con el asunto que se evalúa.

Esto último tiene mayor importancia cuando se nota que las metodologías usadas para estas investigaciones, llamadas "naturalistas" son propias de ciertas ramas de las ciencias sociales como la Etnografía y la Antropología y que se complementan con la tan usada en Estados Unidos: la Estadística.

En este sentido, el acto evaluativo de los que participan en la organización y administración educativa se reduce a la obtención de datos estadísticos: matrícula de alumnos, reprobados que vuelven a ingresar; número de alumnos por sexo y por edad en años y meses, etc.; datos que los especialistas trabajan para obtener resultados que se manejan de una forma para los grupos poderosos y de otra, para los

que han sido y son objeto de la evaluación.

De esta manera, los que son evaluados no participan en los estudios llevados a cabo; las metodologías carecen de un enfoque dialéctico, en correspondencia a la complejidad de los fenómenos propios de las situaciones de los evaluados y que la estadística, sólo incrementa la deshumanización de las masas, transformándolos en números, promedios y porcentajes. El fin que los grupos poderosos buscan con todo esto, es ofrecer a la conciencia pública un discurso en el que el sistema educativo mexicano tiene 'eficacia', "cubre" las necesidades educativas del país (ante la demanda de matrícula, consecuencia de la acrecentada población en el país) y, ha logrado que más educandos transiten por sus instituciones. En realidad no importa el cómo, sino cuántos.

Bajo tales postulados, la calidad y cobertura de la educación se basan solamente en sus dos primeras etapas de desarrollo: Calidad = Cobertura y, Calidad = Estándard aceptado, independientemente de los que son evaluados, y con la formulación de un estándar ajeno a ellos y relacionado íntimamente a las necesidades del estado y de las empresas empleadoras.

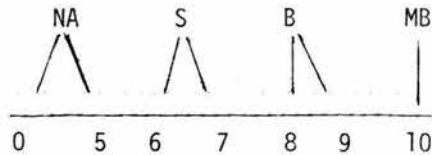
Por otro lado, y, analizando la metodología usada por profesores, para las conductas relacionadas a objetivos de aprendizaje,

se utilizan exámenes en toda su amplia gama de diseños, y para el comportamiento en general, se llevan a cabo registros anecdóticos o registros de frecuencias. Para los objetivos de instrucción el porcentaje obtenido se traduce como el estándar de "dominio". En este caso, se juzga el desempeño del educando comparándolo con lo que debe saber y que es estipulado por el programa. Así, el Acuerdo No. 17 señala la siguiente escala de calificación para toda la República Mexicana:

<u>LOGRO DEL OBJETIVO</u>	<u>ESCALA:</u>	<u>CALIFICACION:</u>
* No alcanzó el objetivo de aprendizaje.....	5	NO SUFICIENTE
* Alcanzó el objetivo con el mínimo de eficiencia.....	6	SUFICIENTE
* Diferentes niveles de eficiencia	7	REGULAR
	8	BIEN
	9	MUY BIEN
	10	EXCELENTE

Para el comportamiento, se aclara el manejo de letras: MB, B, S, NA, como una escala Ordinal, puesto que establece un ordenamiento de un grupo de objetos respecto a un(os) atributo(s) de

ellos. En este sentido, lo que interesa es el orden.<sup>(55)</sup>



Sin embargo, hoy en día sólo se registran oficialmente las evaluaciones de asignaturas numéricamente y, las del comportamiento, se dejaron a un lado, sin el más mínimo argumento al magisterio en general.

## 5. Implicaciones educativas y sociales de la Evaluación Escolar

Como es de notarse, es de la medición escolar, de la cual parten tanto la metodología evaluativa como el sistema de calificaciones aplicados por los profesores. Estos últimos, no tienen ingerencia en la formulación de tales escalas "pero" pueden formular exámenes o tomarlos de los ya impresos. Sea cual fuere el caso, el docente debe:

1. Determinar y clarificar qué se va a evaluar. Siempre tomando como base o estándar los objetivos del

programa.

2. Selección de las técnicas de evaluación. Elegidas en eficacia para "medir" la "objetividad" de sus resultados.
3. Empleo de una gran variedad de técnicas que requiere un proceso de evaluación integral.
4. Procedimientos para el análisis de eficiencia del alumno en los exámenes y, su significación en la escala de calificaciones. En este caso, la mayoría de las veces se utilizan valores Porcentuales de cada cuestión o rasgo medido\* y en otros casos, el empleo de las estadísticas (media, mediana, desviación, estándar, etc.) para el manejo de los resultados.
5. Otorgamiento del nivel de eficiencia obtenida por el alumno. Acreditó o no el curso.

Es preciso resaltar aquí una cuestión importante: ¿por

---

\* En el caso concreto de la Educación primaria el Acuerdo No. 17 estipula que el valor de 100 es dividido entre el número de reactivos presentados, dando un valor porcentual a cada rasgo medido. El resultado se multiplica por el total de aciertos que el alumno obtuvo

qué el docente continúa aplicando exámenes si su experiencia le ha mostrado un sinnúmero de inconvenientes?

Si retomamos el análisis del valor, en relación al docente y los exámenes, éstos obtienen su valor mediante su relación con el profesor. Por sí mismos, no son más que meros instrumentos, y por su parte, el profesor no valida su trabajo, si no es por el producto que genera; esto es, la acreditación de sus alumnos, que realiza por la asignación de notas generadas por los resultados "objetivos" que obtiene a través de los exámenes. De esta forma, el profesor reinstala su papel que con la "Nueva tecnología Educativa" ha perdido y que con los términos de objetividad y científicidad que da el uso de los exámenes, encuentra otra vez el valor de su trabajo.

Este último punto es más claro en la diferencia que existe entre el papel del profesor en la educación tradicional y la educación actual: "la educación tradicional le otorgó al educador un rol activo

y, por último el resultado final se compara con la siguiente tabla:

<u>VALOR PORCENTUAL</u>	<u>NOTACION</u>	<u>INTERPRETACION</u>
59% o menos	5	No suficiente
60% a 65%	6	Suficiente
66% a 75%	7	Regular
76% a 85%	8	Bien
86% a 95%	9	Muy bien
96% a 100%	10	Excelente

y de responsabilidad, alguien que tenía que pensar primero en los sujetos por educar: nivel de conocimientos, familia, etc., el contenido de su programa y posteriormente en el método. Con el actual planteamiento de la tecnología educativa y con las teorías estructural-funcionalistas de la educación, se le indica al docente el objetivo, la actividad, los recursos, el tiempo, etc., quedando así como mero operario del sistema, como un instrumento que supervisa, guía y conduce lo que los planificadores han establecido,<sup>(56)</sup> es decir, el tipo de hombre y de sociedad que deben educar. En suma, el tratamiento de lo metodológico -en la evaluación- es realmente omitido para presentar un conjunto de técnicas y su manejo, con lo cual, el problema de la evaluación para el docente, se reduce al dominio que tenga de sus técnicas y la practicidad que de ello resulta. En este sentido, el problema metodológico es resuelto en la versión tecnicista (y por tanto instrumentalista) de la tecnología educativa a través del modelo evaluativo del proceso enseñanza-aprendizaje que se concibe como "el proceso que interviene en la planeación de experiencias de aprendizaje, la conducción y control de dichas experiencias, la constatación del logro de los objetivos propuestos en los programas de estudio y en la aportación de elementos para juzgar la eficiencia del sistema". Así sólo importa la optimización del sistema, no los métodos necesarios para lograr que los estudiantes aprendan a aprender. Esto último queda mejor constatado con lo siguiente, amén de otros mecanismos que se crean y recrean en la relación maestro-

alumno y la crítica de los exámenes.

En la relación docente-examen, el profesor adquiere un "status" de ser el que sabe, el que tiene el poder y el control de la que el alumno "aprende". En este sentido, la relación docente-alumno se aleja, se disocia y se rompe, puesto que un alumno no puede obtener una calificación aceptable, si su nivel socioeconómico no le permite cubrir con las necesidades de la escuela, si la integración de su familia pasa por crisis, etc.

En este sentido, ¿cómo repercute la acción evaluativa del profesor en los estudiantes?

Por medio de la acción evaluativa el maestro determina quiénes han aprobado el curso, confiriéndoles diferentes "status" por cuanto por tales resultados serán considerados por sus compañeros, sus padres, y los demás maestros como buenos alumnos, mientras que los demás serán considerados como deficientes. De esto que, uno de los elementos centrales de la práctica educativa sea el fomentar el Individualismo y la competencia como condición básica para poder triunfar en la escuela; y la sociedad.

"Vale la pena insistir en que la evaluación contribuye de alguna manera a que el estudiante pierda o no tome conciencia



cia de sí mismo y de su propia situación, dado que lo importante es sobre salir y/o ganar a los otros. En esta forma, el alumno difícilmente reflexiona sobre su aprendizaje, o sea: para qué aprendió y cómo logró aprender."

Además, en vez de servir al alumno, de informarlo de un modo funcional acerca de sus experiencias de aprendizaje, el examen provoca en él un profundo rechazo con la pobreza intelectual de las preguntas planteadas, esto lleva un resultado fácil de imaginar; no es excepcional que en los siguientes días o meses que siguen a un examen se olvide un 80% de lo presentado en él. De esta manera, si dejamos de lado la función social del examen -como es establecido por las autoridades- el fracaso es y ha sido total: no se ha educado ni se ha aprendido.

Por otro lado, las pruebas de control de conocimientos y aptitudes se abordan con tensión y desconfianza; aunado a esto, la acumulación de pruebas que fatigan considerablemente al cuerpo y la mente. Igualmente sucede cuando un profesor dicta un curso durante el cual impone informaciones, opiniones y juicios, después en el examen hace preguntas que harían poner en práctica capacidades que precisa-

mente no fueron engendradas en las clases ni dentro del aula.

Así mismo, los estudiantes se tienen que enfrentar a estilos, severidad o juicios de los que "califican" un examen. De esta manera deben modificar sus respuestas y acciones a las formas en como los profesores desean que un estudiante responda a un examen.

A fenómenos tan evidentes como las fluctuaciones de la salud física y mental (fatiga, motivación, enfermedades, etc.), y la evolución de su aprendizaje, se agregan gran cantidad de la relación maestro-alumno: simpatía o apatía<sup>(58)</sup> que, en el contexto de la evaluación se reflejan continuamente.

Los exámenes tradicionales no sólo son deficientes como medios de inventario; su valor de pronóstico y de diagnóstico resulta asimismo, dudoso en muchos casos. En consecuencia, resulta bastante azaroso pronosticar el éxito o fracaso sobre la base del porcentaje obtenido en el momento de finalizar el curso.

Así el examen tradicional se justifica por lo menos tanto como medio de selección que como instrumento de promoción de la educación individual. Además esa selección en muchos casos no se realiza tanto en función de la calificación técnica como de la social. De esta manera, el examen se convierte en instrumento preferido de la inmovilidad social. (59)

Otro problema metodológico y muy relacionado con el problema de los exámenes, es el sistema de calificaciones ya que, "Probablemente la práctica escolar que más fracasos produce es la de calificar". En la primaria, las calificaciones preparan el escenario para un fracaso en la secundaria. Los estudiantes que salen de la primaria siendo un fracaso (lo que en muchos casos puede imputarse directamente al sistema de calificación), con frecuencia no volverán a tener éxito. Las calificaciones fueron concebidas como una medida objetiva del progreso. Se supone que las calificaciones tienen por objeto estimular al niño a trabajar más de firme y a aprender más, así como estimular a sus padres a que vean que el niño lo hace; sin embargo, no lo hacen ahora ni lo harán en un futuro previsible.

Las calificaciones son actualmente la esencia y el fin de la educación. Las únicas aceptables son las buenas, y ellas separan a los que triunfan de los que fracasan. Son tan importantes que han llegado a ser equivalentes morales. La buena es correlativa del buen comportamiento. En consecuencia se han convertido en sustituto del aprendizaje, en el simbólico sustituto del conocimiento. El expediente de un individuo es más importante que su educación, que sus experiencias y la visión que del mundo haya adquirido. Las universidades y esuelas que admiten estudiantes basándose principalmente en las altas calificaciones, hacen verificable los manejos de selección y control

social en detrimento de un gran número de estudiantes.

Las calificaciones más altas valen más, en lo que respecta a los hombres que confieren y a la facilidad que dan para ingresar a las mejores escuelas en todos los niveles. Pero debido a que la mayoría de ellas son principalmente medidas de la habilidad para recordar hechos determinados, y no para pensar, frecuentemente son incapaces de indicar quiénes son los que pueden hacer más en el mundo. Puede ser que en nuestro actual sistema, especialmente en la educación superior un estudiante tenga dos caminos que escoger: concentrarse en las calificaciones y renunciar a pensar, o concentrarse en el reflexionar y renunciar a las calificaciones. Otra funesta propiedad de las calificaciones o "promedios" es que condenan para toda la vida. En un mundo que a veces juzga a las personas por sus antecedentes, más bien que por ellas mismas, un estudiante con notas bajas tiene escasa posibilidad de pasar a la educación superior. Aunque predicamos que las personas deben mejorarse, no practicamos lo que decimos. Aunque sabemos que la gente cambia, que las personas maduran a diferentes edades, que ciertos problemas pasajeros pueden causar un fracaso, no imputable a incapacidad para aprender a pensar, la calificación subsiste y no puede ser evitada.

Por otro lado, las calificaciones inducen a hacer trampas. Cuando se convierten en la moneda de la educación, quienes son



codiciosos de riquezas hacen trampa. (60)

Es así que no extraña ver cómo en los exámenes de admisión, se despliega una gran cantidad de personal para "cuidar" que los alumnos no se copien; y, que en las escuelas oficiales se lleven "acordeones", o se pasen entre hojas las respuestas correctas. De esa manera los estudiantes creen garantizar por medio de la trampa el logro de una mejor calificación, o el tan deseado 10. Esto implica tener un lugar dentro de los demás del grupo: ser el más inteligente, el mejor, el bueno, tanto de la clase como de la familia. Así los padres, hermanos, familiares y vecinos elevan al estudiante a un "status" socialmente aceptado, y que en algunos casos, otorga regalos o dinero cuando se pueden "canjear" unas buenas notas deseadas siempre por los padres.

No importan los medios, sino el fin: una alta calificación equivale a un buen reconocimiento, a obtener valor entre los demás y, algo material que pedir.

**IZT** 1000790

Aún cuando las calificaciones tienen por objeto elevar los niveles académicos, hay buenas pruebas de que las calificaciones originan precisamente lo contrario. Cuando se convierten en el sustituto del aprendizaje, cuando llegan a ser más importantes que lo que se aprende, tienden a rebajar los niveles académicos. Mientras sigan siendo tan importantes, pocos estudiarán las partes de un curso que no

vayan a estar incluidos en el examen. Los niños aprenden pronto a preguntar qué es lo que han de contestar o, pedir una guía sobre lo que tratará el examen. Esos exámenes salvo en raros casos, se pasan midiendo la habilidad de "memoria" y repitiendo ciertos hechos, proceso que elimina la necesidad de pensar y reflexionar sobre el mundo que lo rodea.<sup>(61)</sup> Esto invalida completamente al hombre creativo y transformador, pugnando por el otro tipo de hombre: el ejecutante de un rol.

Otro aspecto más, radica en lo que Seve<sup>(62)</sup> señala: "no se pueden reducir los éxitos o fracasos escolares de los alumnos a un problema de aptitudes, ya que a veces se formulan explicaciones biologistas de este problema, cuando el contexto social es determinante en el desarrollo de las mismas aptitudes. Cuando no es casual que los alumnos con mayores restricciones económicas sean precisamente los que tienen más dificultades para aprobar sus estudios, no es casual que esos mismos alumnos sean desertores, reflejen un alto grado de ausentismo, no traigan los libros ni las tareas que los maestros dejan, no es casual tampoco su falta de interes o participación en clases (que hablan de cosas muy distintas a la problemática que viven en sus hogares). Sin embargo, es muy notoria la ausencia de estos análisis en los planteamientos de la evaluación.

En este sentido, qué caso tienen los registros anecdóticos sobre el nivel socio-económico del niño; de qué manera puede el

maestro ayudar en su problemática familiar si él tiene que cuantificar el aprendizaje y las conductas así como los materiales que lleve y refleje en clase? Además, ¿cuál es el efecto social que tienen tanto los certificados como los diplomas escolares?

Al respecto, J.C. Passeron,<sup>(63)</sup> analiza el fenómeno de la obtención de diplomas y certificados argumentando que "una vez obtenido el diploma, la competencia se mide no en función de la actividad que se exigirá al trabajador sino de una suerte de actividad analógica, preparatoria, lúcida y casi ficticia. Aquello que miden los exámenes con relación a la demanda profesional no es lo que se esperará que haga la gente, sino más bien, el nivel, en el que será socialmente pagada. Por ejemplo, nunca se atribuye el grado de ingeniería a un obrero ó un técnico, por más que haya adquirido la misma competencia funcional: En muchas empresas dos personas ocupan el mismo puesto: una oficialmente porque posee todos los títulos escolares exigidos para ocuparlo (con la remuneración, el prestigio, el poder) y la otra efectivamente, porque se encarga de la parte técnica de la tarea...", "es decir, lleva a cabo todo el trabajo. A veces, la segunda desde el punto de vista técnico, convendría mucho más para el puesto que el titular. Pero esto lo impide precisamente el efecto del certificado (entre otras razones), ya que tiende a definir el valor del desempeño profesional de un individuo en función de su cotización en el mercado de títulos escolares."

La misma sociedad refuerza estas deficiencias al convertirse en consumidora de los resultados de este proceso que, combinando al sistema educativo, es empleado por patrones y contratistas como medios para la SELECCION de su fuerza de trabajo. Los certificados que expide la escuela no dejan de tener un valor social por el estatus que adquiere el individuo que puede demostrar cierto nivel de escolaridad frente a otros que no pueden hacerlo. No se puede negar el papel de control social que se ejerce con la evaluación, donde también la legitimación se efectúa sobre ciertas desigualdades sociales, puesto que los más favorecidos económicamente resultan ser los más favorecidos escolarmente. La evaluación por tanto, no puede ser analizada únicamente como una propuesta técnica.

Los textos de evaluación refuerzan habitualmente la idea de que esta actividad es científica, técnica y que tiene una neutralidad valorativa, definida por su pretensión de objetividad. De hecho, sería forzoso estudiar lo que los textos de evaluación no dicen sobre la evaluación, o sea, su silencio sobre lo social en ella.

De estos elementos de análisis es pertinente precisar que tal como se encuentra actualmente el discurso de la evaluación carece de una construcción teórica sobre su objeto de estudio quedándose únicamente en un nivel de descripción y acción empirista.<sup>(64)</sup> Por ello, Angel Díaz Barriga afirma que la teoría de la medición es tomada como



referente único, y sostén del discurso evaluativo y que no se ha desarrollado en la actualidad una verdadera teoría de la Evaluación. Verdadera en el sentido de coadyuvar efectivamente al proceso enseñanza-aprendizaje, lo cual contesta en parte la interrogante planteada para el desarrollo de esta tesis.

Ya que el fin fásico de la Evaluación es la obtención de un certificado o diploma en base a las calificaciones obtenidas, se encuentra así, como proyecto esencial en el discurso pedagógico el "orientar al personal educativo sobre lo que debe ser la evaluación", y, desgraciadamente muchos educadores son y han sido objeto de engaño.

Para cerrar el presente capítulo, queda por puntualizar que la Psicología tiene y ha tenido mucho que ver en los discursos Ideológico-políticos que en materia educativa y sobre todo, en Evaluación se han presentado.

El siguiente capítulo ahondará sobre este aspecto que es imperioso tocar, tanto por las bases teóricas y epistemológicas que sustentan a la Evaluación, como a las prácticas sociales y educativas que validan el actual propósito y funciones de esta práctica social en manos de autoridades nacionales y extranjeras. Así mismo, buscar en la medida de lo posible alternativas teóricas y prácticas que permitan al hombre como sujeto histórico-social tener conciencia del

papel que desempeña en el devenir económico social mexicano.

Siempre ha existido una evidente congruencia entre el campo de interés de la psicología y el de la enseñanza, pero su vinculación ha tendido a lo largo de la historia a ser influencia directa. Diferentes corrientes del pensamiento psicológico han "inspirado" algunos intentos pedagógicos. Con más frecuencia, se encuentran raíces filosóficas similares en el quehacer de la enseñanza y el desarrollo de escuelas psicológicas. Es sólo en los últimos años cuando hay quienes se lamentan de un cierto desfase entre las investigaciones psicológicas y las aplicaciones efectivas a la práctica diaria de las escuelas. Suele atribuirse este desfase sólo a causas presentes, que se resumen en la reticencia de los investigadores a generalizar sus hallazgos y en temores de los educadores a abandonar estructuras y procedimientos familiares. Es cierto que hay educadores ligados a sus propias prácticas, de espíritu tradicionalista y con manifiesto temor al cambio, pero se olvida que hay una historia de años de relación en lo que se refiere a lo que la Psicología ha tenido que ofrecer a la enseñanza en términos de: ¿Cuál ha sido la verdadera influencia que la Psicología ha tenido en la Educación? ¿desde qué aspecto esa influencia se lleva a cabo? y ¿qué alternativas ofrece a lo que hasta ahora se ha visto en el presente trabajo?

En la medida en que se resuelvan estas interrogantes, se

irá aclarando la relación que hay entre la Psicología y la Educación, sobre todo, en lo concerniente al proceso de Evaluación educativa.

Toda esta situación manifiesta en América Latina y de la cual es fenómeno esencial, el sistema y práctica de la evaluación en todos sus niveles, implica el mantenimiento de la desigualdad social, la cual, es motor de la tecnificación en un país como México.

Si bien, el proceso de tecnificación en México tiene un desarrollo exclusivo y adquiere características muy especiales, -por su economía capitalista dependiente, es decir su dependencia con los Estados Unidos de Norteamérica-, y si ha implicado cambios en la estructura y super-estructura mexicanas, se podría precisar entonces, que es razón única para explicar el efecto de certificados y de evaluación educativa tal y como se ha ido explicitando a lo largo del presente capítulo.

Ante todo, sería necesario establecer que la evaluación educativa ha ido desarrollándose como sistema, en la medida en que la economía mexicana se ha ido planteando interna y mundialmente; ha sido uno de los mecanismos más necesarios para una tecnificación tardía que le procura el material humano necesario que las distintas esferas sociales requieren en el funcionamiento político-económico del país.

Retomando un concepto inicial del presente capítulo, el

del valor, y en relación a lo dicho sobre evaluación, concordamos con Heller A.<sup>(65)</sup> en que si: "el valor es todo lo que produce directamente el despliegue de la esencia humana, es decir, las fuerzas productivas", en la evaluación escolar el valor es el de verificar el despliegue de las capacidades humanas por aumentar la cantidad de valores de uso, y por lo tanto, de necesidades humanas para el desarrollo. Dicho desarrollo no corresponde al del hombre en su devenir histórico, sino el desarrollo económico capitalista que implica a la tecnificación como valor social, al que es necesario apuntar y desde el cual se reorganiza la sociedad en todos sus niveles y esferas sociales -principalmente la educativa.-

Sin embargo, el proceso de tecnificación no tan sólo conlleva como uno de sus elementos (en el sentido antes descrito) al proceso de evaluación y al de alienación, en el sentido numérico y de valor que otorga a los seres humanos, sino que también implica a la ciencia como base y fin de su desarrollo; en base a esto, "la Ciencia moderna no se detiene en la explicación de la naturaleza, sino que sus propios descubrimientos se convierten en eficaces instrumentos de transformación del mundo natural y social. La Ciencia de los países modernos -inicialmente europeos-, al vincularse con la técnica, muestran su interdependencia real y concreta con la sociedad en que se desenvuelve y al hacerlo, exterioriza sus nexos reales con el desarrollo social.

La naturaleza histórica de la ciencia, revela que en su origen, desarrollo y crisis, ha tenido causas sociales de diverso orden, de la misma manera en que ciertas transformaciones de la sociedad han sido influenciadas por los avances de la ciencia, y por las implicaciones prácticas en el terreno de la tecnología."(66)

Por ello, es imprescindible establecer: ¿qué planteamientos en, y desde la Psicología, se tienen con respecto al mecanismo de la evaluación educativa?, ¿cuáles han sido los avances que en el hecho psicológico han influido sobre este mecanismo educativo? y ¿cuáles han sido las repercusiones tecnológicas que en la Psicología han dado como consecuencia su intervención en esta esfera social como Ciencia?

Estos interrogantes y su análisis, que competen directamente al capítulo siguiente, buscarán centrar el mecanismo de la evaluación desde dos puntos de vista:

- a. El relacionado con la práctica del maestro en base a los postulados psicológicos que más auge tienen en la planeación y programación curricular, y
- b. El relacionado con la formación y la práctica profesional del psicólogo en este proceso evaluativo.

"PERO TENIA QUE SUCEDER QUE AL ERIGIR EL MUNDO  
INTELIGIBLE E INMUTABLE DE LAS IDEAS FRENTE  
AL MUNDO SENSIBLE DEL "DEVENIR" SE PLANTEASE  
EL DIFICIL PROBLEMA DE SU RELACION. PUES ES  
EL CASO QUE LAS CUALIDADES DE LAS IDEAS RES-  
PLANDECEN EN LAS COSAS QUE PERCIBIMOS Y CONSTI  
TUYEN LA ESENCIA DE ELLAS"

(Estudio Preliminar: DIALOGOS  
SOCRATICOS: PLATON)

"AFIRMO QUE LA APARIENCIA NO DEBE  
DIVORCIARSE DE LA REALIDAD: SI  
SE DIVORCIA HABRA HOMBRES QUE SE  
REVELEN CONTRA ELLA, PUESTO QUE  
SE TRUECA EN FALSEDAD"

(LOS HEROES, 191/THOMAS CARLYLE)

## C A P I T U L O 3

### LA FORMACION Y LA PRACTICA PROFESIONAL DEL PSICOLOGO EN LA EDUCACION Y EN LA EVALUACION ESCOLAR

#### 1. Generalidades

La sociedad mexicana, en la época moderna, ha sufrido transformaciones internas de gran trascendencia en relación con los grandes cambios que el mundo ha vivido desde la Revolución Industrial, las dos Guerras Mundiales y, como consecuencia de ello, la reorganización del mundo, en todos sus ámbitos: político, social, económico, ideológico y educativo.

La reorganización mundial, implicó para las potencias mundiales -Inglaterra, Estados Unidos, Japón, Alemania, etc.-, desplegar proyectos que junto con la tecnificación, coadyuvarán a su mantenimiento como potencias: apertura de mercados para sus productos y proyectos capitalistas; establecimiento de acuerdos y tratados tanto para sus inversiones como para la obtención de materias primas en un principio y actualmente, la captación de divisas y facilidades para lograr la supremacía económica y mundial necesarias. Para los países depen-

dientes, implicó ingresar por un lado a las políticas capitalistas con las grandes potencias: obtención de empréstitos que dirigidos hacia su producción incipiente, lograrán captación de divisas, mano de obra especializada y maquinarias, con lo cual pudieran entrar a la competencia mundial. Esto trajo como consecuencia, dirigir políticas de tecnificación nacionales gracias a las cuales su producción y desarrollo interno los colocarán en una situación "progresista" y menos "subdesarrollada".

Esta situación, al interior de los países latinoamericanos hizo evidente una serie de desajustes que fue necesario reorganizar para lograr sociedades modernas, tecnocratizadas y democráticas. En las décadas 50-60, en la mayoría de estos países, "el desarrollo se orientó hacia el modelo de vida capitalista. Pero el carácter 'natural' de la evolución quedó referido a los países capitalistas avanzados, mientras que los demás 'carecerían' de capacidad transformista y requerirían del aporte externo para pisar los umbrales de la civilización. El concepto de progreso, aplicado a nuestras sociedades se tornó indisoluble del aporte externo"<sup>(67)</sup> El expansionismo encontró así una nueva justificación y se legalizó a través de intelectuales latinoamericanos desde instituciones internacionales como la CEPAL, el FMI, la ALPRO, la UNESCO, la CREFAL entre otras, que actuarían en general, a través de organismos nacionales o comisiones mixtas: "El progreso en



América Latina habría sido obstaculizado por la carencia de tres elementos centrales: capital, tecnología y educación,"<sup>(68)</sup> la única vía para obtenerlos sería la ayuda económica externa.

En México, en el terreno educativo, tanto las conferencias como las reuniones en las décadas del 50-60, giraron en torno a la modernización de la educación, de los profesores, del planeamiento educativo, extensión de servicios, planes y programas de estudio y, la preparación de dirigentes y especialistas en educación. La adopción de un proyecto desarrollista, se consumó con el acceso a la Presidencia de la República del General Manuel Avila Camacho: "en el nuevo proyecto, que abandonaba el proyecto nacional populista por el de desarrollo nacional, se concebía a través de una vía privilegiada: la industrialización acelerada, cifrada fundamentalmente en la contención de las tasas salariales; la acción económica del Estado se refuncionalizaba para ponerla al servicio del capital privado y en consecuencia, el campo de la educación se convirtió en una de las áreas prioritarias en la que los nuevos dirigentes del país se propusieron actuar buscando su refuncionalización."<sup>(69)</sup>

## 2. La psicología en la educación mexicana

En esta esfera, la tecnificación en marcha cobró vida con

Torres Bodet como el tercer Secretario de Educación (1943-1946) y sus ideas revolucionarias sobre las cuales reposaron los nuevos lineamientos de la obra educativa. Esta situación económica y social (educativa) permitió y necesitó del surgimiento de antropólogos, sociólogos, economistas y psicólogos, quienes como especialistas proporcionarían al ámbito educativo conceptos que funcionarían como ideas articuladoras de dicha refuncionalización por la industrialización mexicana. Aunados a los lineamientos políticos, económicos y pedagógicos, enmarcaron a la industrialización lineamientos filosóficos como el pragmatismo y el positivismo (que venían como aporte externo también), de los cuales, este último recobraría sus antecedentes de Gabino Barreda en la formulación del currículum de la Escuela Nacional Preparatoria. Con todo esto, se precisaron los lineamientos ideológicos y sociales, se concretizaron las políticas pedagógicas: construir una sociedad progresista, libre e igualitaria, verdaderamente democrática y moderna. Así se buscaba dar respuesta a una serie de problemas educativos y sociales que la masificación implicó para el gobierno mexicano.

El surgimiento de un enfoque psicológico que pugñó por el desarrollo y naturaleza del niño, se realizó a principios del siglo XX cuando los planteamientos anteriores tuvieron un carácter científico y cuando se crearon las primeras instituciones escolares acordes con esta pedagogía: "las escuelas nuevas cuyos antecedentes fue-

ron REDDIE y SUMERHILL en Inglaterra, Dewey en Estados Unidos; Montessori en Italia; Claparede en Bélgica, etc.<sup>(70)</sup>

Los fuertes problemas que se le plantearon a la labor psicológica tuvieron que ver con el crecimiento de la matrícula escolar; con la deserción e irregularidad de niños que no podían enfrentar las exigencias escolares y con la necesidad de educar y desarrollar plenamente a los niños. Sin embargo y aún cuando los procesos psicológicos cobran vida en las formulaciones pedagógicas y en la práctica educativa de maestros y alumnos, es necesario analizar el quehacer de los psicólogos desde tres perspectivas complementarias, en las cuales podemos caracterizar el vínculo de la psicología con los problemas educativos emergentes:

- a) La Psicología como Ciencia,
- b) La Psicología como Disciplina, y
- c) La Psicología como Profesión.

Mediante el análisis de estas tres perspectivas y su interrelación podremos entonces ubicar conceptualmente la formación y práctica profesional del psicólogo en el ámbito educativo y, especialmente en lo que concierne al de la Evaluación escolar. La ubicación histórica de las mismas, la encontraremos en las políticas económicas

y diplomáticas de México frente al Imperialismo Norteamericano, así como en los procesos desarrollistas que en la educación se formularon bajo un mismo fin: la integración y el desarrollo de México ante el industrialismo y el desarrollo burgués que transformaron la sociedad mexicana.

a) PROBLEMATICA CIENTIFICA DE LA PSICOLOGIA MODERNA

Hablar de "la Psicología", implica dejar por sentado que existe una sola Ciencia Psicológica general que analiza los hechos humanos y los engloba en conceptos y leyes generales. Sin embargo, esto no es así; si consideramos la Ciencia como el proceso de conocimiento, encontramos que en Psicología existe una aguda crisis relacionada con la formación de una buena cantidad de microteorías, que hablan de los hechos humanos desde una particular perspectiva emparentada contemporáneamente con la existencia filosófica de un dualismo: el Cartesiano espíritu-materia. (71)

Podemos establecer como fundamentales dos enfoques filosóficos que orientan (entre otros) las concepciones psicológicas contemporáneas:

- a) El Racionalismo, cuyos principales seguidores se fundan sobre los principios racionales del hombre, en

especial de su experiencia interna o psíquica; procuran determinar la naturaleza, origen y destino del principio al que deben atribuirse los hechos de conciencia.

- b) El Empirismo, enfoque que haciendo abstracción del problema de la naturaleza de los hechos psíquicos tiene por objeto analizarlos e investigar sus causas inmediatas.

En consecuencia, para estudiar los hechos psicológicos humanos, analicemos: ¿cuál es la perspectiva que estos dos enfoques tienen del objeto, del sujeto y del método psicológico?; ¿cuál es la aportación que al respecto brinda la perspectiva dialéctica de la lógica, como Teoría del Conocimiento? y, en base a esto, ¿qué implicaciones se tienen en el ámbito educativo que avalan la formación y la práctica profesional del Psicólogo?

En relación al primer cuestionamiento, el OBJETO es para los Racionalistas como "la materia del saber mismo en cuanto aprehendida o conocida (Duns Scoto); el objeto de conocimiento puede ser considerado como una idea (Berkeley) o una representación (Shopenhauer), como una cosa material (escuela escocesa del sentido común) ó un fenómeno (Kant), pero siempre es el término o límite de la operación cognosciti

va; el objeto es lo que existe como objeto de entendimiento en cuanto es pensado ó imaginado sin que implique que existe fuera del entendimiento mismo ó en la realidad. Existir objetivamente significa en este caso, existir bajo forma de representación o idea, esto es, como objeto del pensamiento o de la percepción. No designa ni lo real ni lo irreal sino simplemente el objeto del entendimiento y que puede, en una segunda consideración revelarse ya sea como real o irreal. Tal fue el significado que aparece con Descartes, Espinoza y Berkeley.<sup>(72)</sup> En la medida en que tanto la naturaleza -incluyendo al hombre mismo, como toda la relación humana, puede presentarse como objeto de conocimiento, implica entonces que el objeto no es algo abstracto, esto es, que se da independiente a un sujeto cognoscente, y, además, que es en la relación Objeto-Sujeto como aparece el objeto como algo concreto, con características que será necesario definir, en el proceso de interrelación con el sujeto.

En este sentido, el Sujeto para los racionalistas es el "yo pienso" la conciencia o autoconciencia que determinan y condiciona toda actividad cognoscitiva (Kant); el yo es Sujeto en cuanto los pensamientos le son inherentes como predicados suyos; y éste es todavía el significado tradicional del término. Pero el yo es Sujeto en cuanto determina la unión del sujeto y del predicado en los juicios, o sea en cuanto es actividad sintética y judicativa, esponta

neidad cognoscitiva, por lo tanto, conciencia, autoconciencia o apercepción, y este es el nuevo significado de sujeto. Según Fichte, el Sujeto es el Yo que es "sujeto absoluto", "no representado ni representable". Hegel afirma que la Idea absoluta es unidad de Sujeto y Objeto; el Sujeto tiene capacidad de iniciativa o es el principio de la actividad en general. El Sujeto es la actividad de la satisfacción de los impulsos, de la racionalidad formal, es decir, es la actividad que traduce la subjetividad en la cual el Sujeto se une consigo mismo. "El Sujeto es lo que conoce todo (Fichte) y por nadie es conocido. Por lo tanto, es él el que lleva al mundo consigo; es la condición universal, siempre presupuesta de todo fenómeno, de todo objeto porque lo que existe no existe sino para el sujeto." (73)

Aún cuando con la postura de los Racionalistas es explícita la relación Sujeto-Objeto como proceso de conocimiento en Psicología, es conveniente establecer la postura de los Empiristas, ya que hasta ahora, dentro de la educación se toma al niño ó al proceso de aprendizaje como objeto de la enseñanza, sin considerar al sujeto al que tanto el niño ó el proceso de aprendizaje, representan su objeto de conocimiento: como podría ser el profesor, el padre, el Director o los mismos alumnos. En este punto surge la pregunta sobre ¿quién es el Sujeto al cual la evaluación de su propio proceso de aprendizaje se le plantea como Sujeto?

Antes de contestar esta pregunta, es conveniente establecer la noción de objeto y de Sujeto para los empiristas; así, en este enfoque el Objeto corresponde al significado de cosa, de una realidad empíricamente dada. Puede ser considerado como un dato o como un problema- Cada vez que el término objeto (cosa, entidad) se usa correctamente, se expresa en el simbolismo lógico por el nombre de Variable. Para Dewey, el Objeto es el resultado de una operación de investigación. Sirve para designar cuanto ha sido producido y ordenado en forma estable por medio de la investigación científica.<sup>(74)</sup> Con esto, es notoria la diferencia que hay sobre el objeto tanto para los Racionalistas como para los empiristas ya que considerar al objeto como una variable a ser manejada como asunto de una investigación, la relación objeto-sujeto se parcializa, se detiene en su devenir histórico, para ser medida y analizada en un medio controlado. Para verificar este planteamiento de ruptura en la interrelación, es conveniente establecer lo que los empiristas consideran como sujeto, y poder en consecuencia, analizar sus implicaciones prácticas en la educación. Por lo tanto, con Dewey, se ha subrayado el carácter puramente funcional de la subjetividad del Sujeto: "Una persona, o con mayor generalidad, un organismo, se convierte en Sujeto conocedor gracias a que se embarca en operaciones de investigación y con independencia de ella", significa formular una suposición que es imposible verificar empíricamente y que, por lo tanto, es "un preconcepto metafísico. (1903)."<sup>(75)</sup> Con



esto, se ve claramente la postura empirista del Sujeto, cognoscente sólo en la medida en que se embarca en operaciones de investigación, y cuando no intervienen sus juicios de valor. Esto resulta más claro cuando se procede metodológicamente. Sin embargo, resulta conveniente por motivos de exposición, plantear el proceso metodológico de los racionalistas.

Para el Racionalismo, la metodología fue entendida por Kant como lógica trascendental aplicada o práctica, cuya finalidad es: "la determinación de las condiciones formales de un sistema completo de la razón pura"; comprende una disciplina, un canon, una arquitectónica y por último una historia. Kant establece que desde el punto de vista trascendental, "haremos lo que en las escuelas se ha intentado hacer bajo el nombre de lógica práctica, con respecto al uso del entendimiento en general" pero que no se limita a un modo especial de conocimiento intelectual y ni siquiera a determinados objetos; la lógica general no puede hacer otra cosa que proponer títulos de métodos posibles y de expresiones técnicas. (76)

Sin embargo, el uso del entendimiento en general, que comprende una disciplina o arquitectónica, difiere de lo establecido por los empiristas en que, "para las Ciencias Naturales, la metodología indica el conjunto de procedimientos de comprobación o de control\* en posesión de una determinada disciplina o grupo de disciplinas." (77)

Con ello si para los racionalistas la disciplina es parte de toda una determinación de las condiciones formales en las que relacionan el Objeto y el Sujeto, para los empiristas, la metodología es parte de la disciplina prevista de antemano, "es elaborada en el interior de una disciplina científica y no tiene otra finalidad que la de garantizarles el uso de las técnicas de procedimiento de que disponen."<sup>(78)</sup> En este sentido, la Metodología se ha ido constituyendo como disciplina relativamente autónoma y destinada al análisis de las técnicas de investigación adoptadas en una ciencia o pluralidad de Ciencias. En consecuencia, su objeto no son las clasificaciones amplias y aproximativas en que caen las técnicas de investigación científica sino sólo las técnicas consideradas en sus estructuras específicas y en las condiciones que hacen posible su uso. Comprenden "todo procedimiento lingüístico u operativo, todo concepto y todo instrumento para la adquisición y el control de sus resultados."<sup>(79)</sup>

Esto quiere decir que el conocimiento de nuestra realidad inmediata es un hecho; al igual que para los racionalistas no es que "exista fuera del entendimiento mismo ó en la realidad", sino que en los mismos objetos y en el mismo hombre, el conocimiento es un hecho indiscutible, práctico: "antes de elevarse al nivel teórico, todo conocimiento empieza por la experiencia, por la práctica,<sup>(80)</sup> es humano social, en la medida en que en la vida social los hombres y las

cosas desarrollan relaciones que permiten el conocimiento de ambos en interrelación; no se posible conocernos o conocer nuestra realidad, si no hay un conocimiento que se enriquece por la relación o relaciones establecidas. En este sentido, el conocimiento es histórico y, para ser conquistado, según Levebre, es necesario seguir "un arduo camino continuo y metódico".<sup>(81)</sup> Por todo esto, el Conocimiento no es un problema sino un hecho; para que el conocimiento se convierta en "problema", es necesario aislar lo que por naturaleza, sea social, biológica, física, etc., viene dado de hecho, como indisolublemente ligado: los elementos del conocimiento, el Sujeto y el Objeto."

Para algunos racionalistas (sobre todo a partir de las neokantianos) y para los Empiristas, la definición del Sujeto y el objeto, es aislado en un intento por "develar el conocimiento de lo real", sin embargo, definir a los seres y a las ideas al margen de sus relaciones, resulta en dualismos que entre las corrientes psicológicas se mantienen como coyunturas. Habría entonces tres posibles alternativas:

1. Mantener el dualismo Sujeto-Objeto indisoluble, como problema del conocimiento. Hecho que entre los Racionalistas aún subsiste.
2. Negar el dualismo y reducir el Sujeto como Objeto en una operación metodológica. Trabajo de los Empiristas; y

3. Establecer al Sujeto (el pensamiento, el hombre que conoce) y al objeto (los seres y cosas conocidos) en perpetua interacción, lo cual permite mediante sus interrelaciones su mutuo conocimiento, que se resisten o ceden a la acción del hombre. Esta interacción dialéctica, "designa la relación entre dos elementos opuestos y que sin embargo, son partes de un mismo todo."<sup>(82)</sup> Esta interacción dialéctica establece al conocimiento como inacabado, como relativo, por lo que el "problema" del conocimiento se constituye como la materia prima de la Teoría: el análisis y encadenamiento de un conjunto de hechos como historia.

En particular, la lógica desde una perspectiva dialéctica, llamada a partir de este momento como Materialismo moderno, -porque hace del conocimiento la forma de lograr el sistema entrelazado de acciones de la naturaleza superando los absolutos: de la conciencia como entidad abstracta para los racionalistas; de la materia para los empiristas-, "constata la existencia real y efectiva de la conciencia y del pensamiento, sólo que niega que dicha realidad pueda definirse aisladamente y separarse de la historia humana (social) del organismo humano y de la naturaleza."<sup>(83)</sup>

Por todo lo anterior, para el Materialismo moderno, y como marco definitorio del presente capítulo:

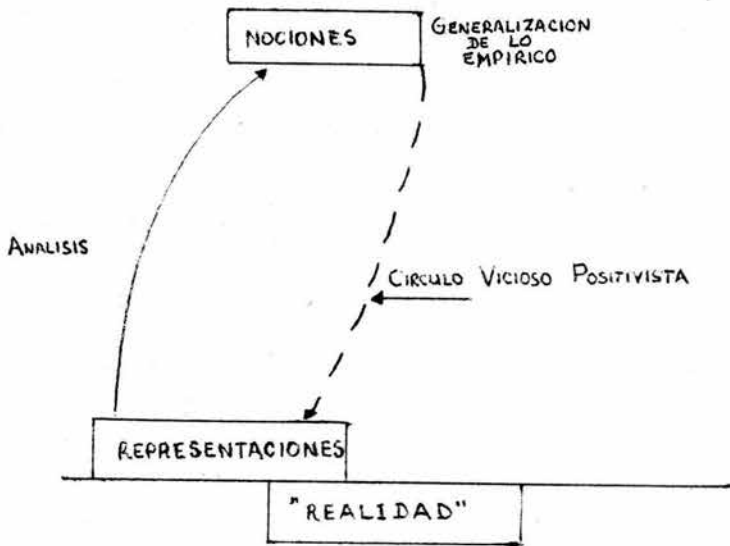
- a. El conocimiento supone un Objeto en lo real -la naturaleza o materia- apropiado progresivamente (en el curso de la historia, de la práctica, de la ciencia y de la filosofía), por el sujeto humano activo, cuyas representaciones, imágenes e ideas corresponden al objeto en forma cada vez más exacta.
- b. El ser humano es un sujeto-objeto pero no como reducción del uno en el otro, sino en la medida en que piensa, es sujeto, sin separarse de una existencia objetiva, su organismo, su actividad vital y práctica y, en su actuar, es objeto para otros sujetos actuantes.
- c. El sujeto y el objeto, el pensamiento y la materia, el espíritu y la naturaleza, son a la vez distintos y están ligados en interacción, en lucha incesante en su propia unidad y en su común conocimiento. (84)

El método será entonces, la lógica concreta concebida como el procedimiento de una práctica: el conocimiento y lo real inse

parables. Teniendo como base que aún cuando un método sea sistemático y controlado, por sí mismo no implica que los resultados obtenidos sean válidos ni científicos. En este sentido, conviene diferenciar entre Objetos teóricos, Objetos de conocimiento y objetos empíricos;<sup>(85)</sup> "los objetos teóricos (conceptos de las ciencias) permiten productivamente obtener el efecto de conocimiento; los objetos de conocimiento son la materia prima sobre la cual se trabaja en esa práctica científica; los objetos empíricos son las formas sensibles directas de aparición de la realidad material. Aplicando recursos técnicos analíticos, se obtienen a partir de los objetos empíricos abstracciones racionales que pueden ocupar, tras una ruptura ideológica -prevaliente en la sociedad y la ciencia del momento histórico en cuestión-, el lugar de los objetos de conocimiento bajo los cuales se trabaja para producir los objetos teóricos que necesitan ser reafirmados al ser constatados y volver sobre los objetos empíricos.

Lo anterior resulta más claro en un artículo de Paster-nac,<sup>(86)</sup> quien hace un análisis de los métodos en Psicología. Al respecto, dice que toda práctica científica tiene como referencia a la realidad, como conjunto de representaciones. Por medio de un proceso de análisis se obtienen las 'naciones' que son unidades elaboradas analíticamente en la práctica precientífica. Estas naciones son los objetos empíricos de la realidad que pueden servir para clasificar, calificar o

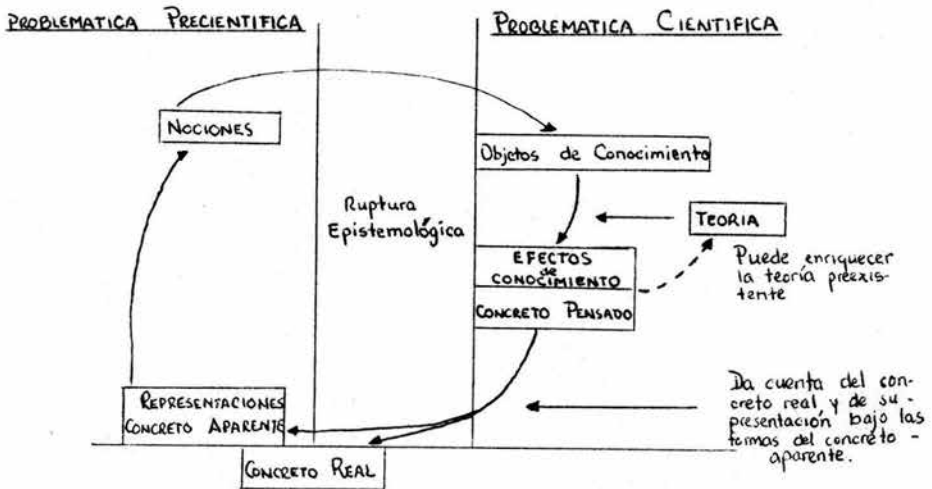
definir y diferenciar los hechos psicológicos, pero no se aspira con ello a ningún valor teórico de conocimiento científico, "aunque se haya obtenido información sistemática sobre la realidad 'aparente'. "El problema comienza cuando al considerar este producto como conocimiento científico se cae en el "círculo vicioso" del empirismo Positivista, cuyo diagrama sería:



FUENTE: Pasternac M. LOS METODOS EN PSICOLOGIA. en Braunstein, Pasternac y Saal PSICOLOGIA, IDEOLOGIA Y CIENCIA. Ed. Siglo XXI, Llava Ed. México 1985.

En base a esta práctica precientífica, el positivismo se limita a reproducir lo real. Esta postura viciosa, implica tener apenas

los objetos de teoría que servirán para explicar la realidad o hecho psicológico en cuestión. Debe ser tarea científica el trascender estos objetos de conocimiento que, como materia prima darán luz sobre los objetos teóricos; sus interrelaciones permitirán producir los objetos de conocimiento y los objetos teóricos que ahora sí, darán cuenta y se retroalimentarán en la realidad. En este sentido, la sistematicidad y control en la metodología, no es únicamente lo que otorga a los resultados, el carácter de Cientificidad, sino que además de estos dos requisitos, es imprescindible producir los otros dos objetos al romper los discursos ideológicos que velan el proceso de conocimiento; el diagrama se completaría como a continuación se presenta:



FUENTE: Pasternac M. LOS METODOS EN PSICOLOGIA. en Braunstein, Pasternac y Saal PSICOLOGIA, IDEOLOGIA Y CIENCIA. Ed/Siclo XXI, Llavá, Ed. México, 1985.



Sin embargo, un escollo que presenta este esquema, en relación a la metodología de Kosik -y que sustenta el presente trabajo-, es que, considerando que los objetos (sean empíricos, teóricos y de conocimiento) se dan en un tiempo histórico, es decir, no son estáticos, tras dicha ruptura, los objetos teóricos y su materia prima: de conocimiento, no se retroalimentarán en un concreto real igual, del cual fueron producto, sino en un concreto cualitativo y cuantitativamente diferente. Sin embargo, y lejos de hacer aquí un análisis epistemológico necesario, ya que trasciende los objetivos masivos de este trabajo, solo señalamos que este modelo tiene con la metodología que hemos venido realizando, ciertas diferencias por lo cual debe ser tomado con cautela, sin negar su validez como alternativa de conocimiento.

Todo esto interviene en forma más concreta al establecimiento de una Disciplina psicológica la cual, como formación teórica profesional del psicólogo, habla de su arquitectónica mediante la cual abordará los hechos psicológicos en su práctica profesional (realidad). Sin embargo, conviene analizar el marco teórico, es decir, la arquitectónica teórica que como Disciplina prevalece en las prácticas psicoeducativas y de evaluación mexicanas.

#### b) LA DISCIPLINA PSICOLOGICA Y LA PRACTICA EDUCATIVA

La disciplina Psicológica, como el proceso de articula-

ción conceptual de hechos, experiencias y evidencias empíricas tendientes a la fundamentación de la práctica psico-educativa, aborda desde varios enfoques problemas educativos.

Con este marco de referencia, es necesario establecer tres conceptos base para conocer y abordar los hechos psicológicos y educativos:

- a) El concepto de aprendizaje, es decir, considerar además de la 'cosa' aprendida, al que aprende y al modo de aprenderlo.
- b) El concepto de desarrollo de los tres aspectos anteriores en interrelación, y
- c) El concepto de Cultura, entendida como el conjunto de tendencias, actitudes y reglas que concretizan la historia de una sociedad.

En este sentido, se pueden establecer varios niveles desde los cuales se aborda la problemática educativa:

El primer nivel, corresponde al de los hechos y su determinismo; el abordaje de los hechos psicológicos desde su evidencia manifiesta y claramente observable. Este nivel cuya connotación puramente perceptual por los sentidos, corresponde al de las ciencias fác

ticas, es decir, aquellas ciencias relevantes del Empirismo que buscan su estructura teórica desde el laboratorio y que lo llevan hasta el salón de clases; ahí se busca responder a los múltiples cuestionamientos y problemáticas educativas. En consecuencia, la teoría del Aprendizaje debe validarse por la influencia del laboratorio.

Una de las corrientes más representativas, que aborda la problemática educativa desde este nivel, es el Conductismo: "Dentro de la historia de la Disciplina, originaria de Estados Unidos e influido por el pragmatismo de James y el evolucionismo de Darwin, se intentó fundar una ciencia de la conducta basada en la utilidad y aplicación del conocimiento. Surge como respuesta a los problemas de la posguerra, del industrialismo y de la democracia"<sup>(87)</sup> y, por ende, en vista de los estallidos demográficos en las ciudades industriales, de la masificación, deserción e irregularidad en las escuelas, los psicólogos conductistas dieron una primera respuesta general: "la conciencia, tiene como función la adaptación del organismo a su medio ambiente. Por lo tanto, la nueva CIENCIA DEL CONDUCTISMO se concentró en el análisis de la conducta observable en relación a su medio ambiente. La educación se convirtió en un laboratorio apropiado para desarrollar las nuevas tesis. El aprendizaje fue definido como un cambio de conducta debido a la experiencia".<sup>(88)</sup> El tipo de educación que propone el conductismo es aquel que enfatiza la transmisión de hábitos efectivos en las formas

de pensamiento y la eliminación de las inclinaciones destructivas dirigidas en contra del bien común (el hecho aprendido).

A partir de esto, se propuso como solución pedagógica para los niños procedentes de las clases sociales menos favorecidos (el que aprende como sujeto pasivo), el aprendizaje de hábitos y conocimientos basados en el condicionamiento de las respuestas a ser mantenidas como aceptables para el bien común; el condicionamiento implica una serie de ejercicios con el fin de crear y reforzar cierta cantidad de asociaciones juzgadas como constitutivas de conocimientos ulteriores, especialmente, asociaciones verbales y motrices en niños pequeños; dichos conocimientos ulteriores, en el desarrollo infantil, establece el reforzamiento para que dado el estímulo, poder predecir la respuesta. Esto se traduce en el aula como la definición de una meta de aprendizaje mediante taxonomías que especifican lo que el niño debe conocer a través de conductas bien diferenciadas y que sean observables; abarcan la adquisición de información, habilidades, comprensión y socialización de los alumnos a las normas oficiales y a los valores de la sociedad (valores que en base a la tecnología aplicada a la producción coadyuvarán al proceso de industrialización mexicana). En este sentido, el aprendizaje es sinónimo de la tecnología conductual, aplicada desde el aula hasta las fábricas 'para poner al hombre adecuado en el lugar adecuado' según los lineamientos de la industria. Así, "la historia del industrialismo viene a constituir el paradigma básico de la psicología

gía del aprendizaje conductista",<sup>(89)</sup> la aplicación en la industria que más claramente establece este punto de vista, ha sido la psicología de la "Ingeniería humana" desarrollada por Taylor en los Estados Unidos. Por lo anteriormente expuesto, y de acuerdo al planteamiento de Kvale, "la psicología del aprendizaje y su desarrollo, no puede ser explicado por la filosofía de la ciencia, y sí por el desarrollo de las fuerzas y relaciones de la producción industrial."<sup>(90)</sup> Esto implica claramente el vicio positivista con el que se da respuesta a los problemas psico-educativos desde este nivel; no hay ninguna ruptura ideológica al contrario, se busca reafirmar y controlar todo el acontecer social mediante los requerimientos industriales.

El segundo nivel, bajo el cual se enfocan los problemas educativos tiene que ver con el problema del conocimiento, con la integración que el hombre realiza del efecto del proceso enseñanza-aprendizaje. Es decir, de las estructuras y de los procesos mentales que se van produciendo al interior del individuo. En este nivel, toman importancia el desarrollo de la Teoría de los esquemas cognoscitivos (Cognoscitivismo) y, la Epistemología Genética de Jean Piaget.

Piaget postula su teoría haciendo hincapié "en los procesos de formación y de constitución de los conocimientos."<sup>(91)</sup> Sostiene que el conocimiento es una asimilación activa de la realidad en estructuras que van de las más simples a las complejas. Las raíces

del conocimiento están en la acción (sujeto activo). El aprendizaje en este enfoque implica el desarrollo de las actividades espontáneas del niño en la perspectiva de una organización cognoscitiva preparatoria de las operaciones de la inteligencia que se constituyen normalmente entre los siete y ocho años. El desarrollo de la inteligencia se alcanza a través de estadios en los cuales el paso de una estructura a otra no es arbitrario sino que cada uno es preparatorio del posterior. Dichos estadios (el sensorio-motriz; el de las operaciones concretas: representaciones preoperatorias y operaciones concretas y, el periodo de las operaciones formales); esquematizan a la inteligencia de naturaleza constructivista. Sostiene también que existen dos tipos de conocimiento: los que cuyo contenido ha sido desarrollado e inventado por los adultos y cuya transmisión (cultura) no implica más problema que el puramente técnico y, el otro tipo de conocimientos cuyo aprendizaje depende de un proceso de investigación y descubrimiento durante el cual la inteligencia afirma su existencia (vgr. las matemáticas).

Desde el enfoque cognoscitivista, los esquemas son unidades de información de carácter general que representan las características comunes de objetos, hechos o acciones y sus interrelaciones y que pueden utilizarse para mejorar la comprensión de textos y para la solución de problemas. Inteligencia, percepción, pensamiento, memoria, transferencia, procesamiento de la información y estrategias para la solución de problemas, resultan ser los principales intereses del cog-

noscitívismo, todos ellos relacionados con el proceso de aprendizaje. "El Cognoscitívismo contemporáneo concibe al individuo como un ente activo que selecciona, procesa y elabora (el que aprende) la información que recibe del medio ambiente (la cosa aprendida). El modo de aprensión, implica que las acciones no están determinadas en sí por propiedades objetivas de las cosas, sino por la interpretación que el sujeto hace de ellas, en base a sus estructuras de conocimiento general y a sus expectativas y motivaciones."<sup>(92)</sup> En este enfoque el aprendizaje es concebido "como un proceso analógico en el cual los esquemas cognoscitivos se emplean como modelos de la situación que se trata de entender, y se modifican hasta que el ajuste sea adecuado."<sup>(93)</sup> Este enfoque como disciplina, no revoluciona mucho a nivel teórico puesto que sus fundamentos están enraizados en la epistemología genética de Piaget por un lado, y por otro, la explicación que dan de aprendizaje, se basa en los principios de la escuela estructural funcionalista y en el método de investigación experimental, lo cual, vuelve a establecer al sujeto como objeto, pero externo (dicotomía implícita) y posible de ser manipulado y medido experimentalmente. Los datos obtenidos mediante el proceso de investigación experimental, a diferencia de Piaget, se quedan en el nivel de objetos científicos con los cuales tratan de explicar los fenómenos educativos (práctica precientífica).

El tercer nivel que enfoca las especificidades educati-

vas desde el plano de la conciencia tiene que ver con un sistema de relaciones que se dan entre el Sujeto y el objeto, que los "hace especificarse recíprocamente."<sup>(94)</sup> A diferencia de los otros enfoques, donde para las ciencias fácticas, el sujeto pasivo sólo modifica su comportamiento para ajustarse al medio; para Piaget y los cognoscitivistas, la relación que tiene con el medio, depende sólo de los elementos que necesita para lograr el equilibrio y la elaboración de sus estructuras gnósticas; para este enfoque, en el niño, se enfrentan y se implican mutuamente factores de origen biológico y social. Esto significa que no existe una reacción mental que sea independiente de las circunstancias exteriores, de una situación particular, del ambiente. Uno de los representantes de este enfoque es Henri Wallon cuyo trabajo sobre el desarrollo de la inteligencia del niño es sólo el estudio de una de las etapas del fenómeno vida. "En este sentido, el hombre es un ser concreto que vive circunstancias también concretas, que posee un pasado, elabora un porvenir y en todos los casos hace historia."<sup>(95)</sup> Para Wallon, y en relación a sus investigaciones sobre la inteligencia del niño, establece como su objeto de investigación la cronología del desarrollo infantil, en la cual, el Aprendizaje "es un proceso en el que toda adquisición de costumbres tiende a reducir la influencia de las situaciones externas a la de simples signos, y el acto consecutivo tiende a ejecutarse por sí mismo al ponerse en juego estructuras íntimas que son el efecto de aprendizaje; sin embargo, entre el curso del



tiempo y el del desarrollo psíquico, se manifiestan por lo tanto discordancias. La actividad mental no se desarrolla en un único y mismo plano por una especie de crecimiento continuo, sino que evoluciona de sistema en sistema. El comportamiento de cada edad constituye un sistema en el cual cada una de las actividades ya posibles colabora con todas las otras, recibiendo su función del conjunto,<sup>(96)</sup> además, la sucesión de los estudios aparece esencialmente discontinua y representada por conflictos y crisis en el paso de uno a otro; las conductas varían pero en dependencia de los factores del medio y mantienen a pesar de todo una constancia prescrita por la situación biológica del ser; lo biológico y lo social se interaccionan, interacción en la cual el primer factor es constante incluso en el período de la edad evolutiva (lo biológico), porque sus cambios solamente expresan el perfeccionamiento de estructuras; el otro factor, es variable, de carácter histórico. Inmerso de este modo en un ambiente intelectual, material, moral, el niño adopta el sistema de pensamiento correspondiente pero no sin que haya el sistema de pensamiento correspondiente pero no sin que haya oposiciones. En suma, dice Wallon, la materia que dialécticamente se autoconstruye conociéndose: dialécticamente, porque la interpretación de la discontinuidad de los estadios representa la explicación dialéctica de la transformación de los procesos cuantitativos en cualitativos.

Otros representantes de este tercer nivel, es el que per

tenece a la postura psicológica soviética; en esta postura, la actividad humana es una forma de relación dialéctica entre el sujeto y el objeto; de dicha actividad, es decir, de la relación entre la actividad y el objeto, entre la actividad y la conciencia. En la relación recíproca entre Hombre y naturaleza, cambia tanto la naturaleza como el hombre. En este sentido, el trabajo es una actividad regulada por la conciencia del hombre. La conciencia no es algo que exista fuera del trabajo, que surja antes que él, y que le sea ajeno. La conciencia se forma en la actividad: "la peculiaridad específica del trabajo, como forma de actividad humana, es su carácter social."<sup>(97)</sup> En su actividad, la conciencia del hombre se forma y se descubre socialmente hacia él mismo y con otro hombre. Todo esto formula la síntesis de la dicotomía S-O en cuanto que el Sujeto es Objeto de él mismo y socialmente a través de su actividad. Esto significa que la materia y la conciencia se sintetizan pero no como mera suma de entidades, sino como interrelación que desde el infante hasta el adulto se forman y descubren en su objetividad humana, su praxis, su desarrollo histórico, al interior de las condiciones histórico-sociales de las cuales es parte y protagonista.

En la Psicología Soviética y en Wallon, se ha logrado reunir teóricamente en un proceso, a la educación y a la producción material (el trabajo manual y el trabajo intelectual). Este postulado

implica que el hombre y la educación de éste no es un fenómeno regido por la producción material y social que un sistema económico requiere, sino al igual que Wallon, constituye el entorno en el cual el hombre se constituye y autotransforma al modificar su medio. En este sentido, se trasciende a la MERA descripción de las etapas, estructuras o estadios de desarrollo del niño (aunque es una de las bases más importantes que dejara Piaget), a la explicación del desarrollo del hombre uniendo ontogénesis, filogénesis y entorno social, económico y político. Esta interrelación se basa en las nuevas vinculaciones entre ciencia, tecnología e industria moderna. El centro de una teoría marxista de la educación, está en la idea de desarrollar una educación para formar un nuevo tipo de hombre, capaces de controlar racionalmente el proceso de producción y distribución tanto material como cultural.

Sin embargo, aún cuando los cambios cualitativos son emergentes y se constituyen de los cambios cuantitativos, la revolución social y la política del sistema capitalista, como planteara Marx, no es una utopía. Es importante rescatar el nuevo modo de concebir a la educación, al educando y su desarrollo, a diferencia de los otros enfoques que conciben al educando como un ser pasivo y modificable en relación a lo esperado por él y para él; o a un ser cognoscente que se estructura en base a su medio ambiente pero sólo hasta el límite de explicitar dicho proceso y realizar cambios en los currícula escolares; es-

te enfoque y su riqueza conceptual radica en la integración del hombre y su medio desde su infancia a través de su vida y de su autotransformación; esto resulta claro en la afirmación que Wallon establece: "la multiplicidad de psicologías representa hoy por hoy un esfuerzo pragmático para resolver, gracias a la acción, problemas inmediatos del hombre contemporáneo -en la clínica, en el trabajo, en la vida comunitaria, en la escuela, etc."<sup>(98)</sup> Esta es la definición y el concepto actual de Disciplina Psicológica, para el presente trabajo: una estructura teórica que busca desde las ciencias fácticas solucionar como síntoma una serie de problemas educativos, por lo que, como actitud frente a esta problemática, la práctica profesional del psicólogo se concretiza. Por el lado de los estructuralistas, la práctica profesional busca coadyuvar mediante la actividad en el aula, los conocimientos que debe estructurar el alumno para enfrentarse posteriormente a un sistema preconcebido. Y, finalmente, para Wallon y los soviéticos, el aprendizaje de su medio, debe empezar desde el aula y en el aula, enalteciendo por un lado el carácter gnóstico del desarrollo infantil, y por otro, la realidad económico-social prevaleciente, mediante la vinculación entre teoría y práctica, entre Ciencia y Tecnología, entre Disciplina y profesión, riqueza que trasciende las rupturas actuales que se presentan cuando un alumno egresa de una institución y cuyo bagaje teórico apenas si puede llevarlo a la práctica. En este caso, la práctica, en el nivel profesional (experiencia), se transforma en el obstáculo más

tangible en los estudiantes egresados.

En el caso concreto de la evaluación todo lo anteriormente dicho implica; una toma de actitud teórica y práctica muy diferente a lo realizado hasta ahora. Si lo prevaleciente ha sido: a) La verificación del aprendizaje; b) La cuantificación del mismo; c) La legitimidad de los procesos educativos formales y no formales, y d) La legitimación de las políticas educativas en la única relación de ellas con la producción: preparar individuos que la industria mexicana necesita, entonces: ¿qué posición puede tomar la evaluación educativa siguiendo el análisis de los tres niveles disciplinarios mencionados anteriormente?, ¿acaso puede seguirse manteniendo la falacia de la evaluación como proceso coadyuvante el proceso enseñanza-aprendizaje? y ¿qué cambios teóricos y prácticos sufre la evaluación con los planteamientos de ciencia, disciplina y profesión psicológicas?

Estos cuestionamientos hacen verificar que por principio, no existe una Teoría de la evaluación: si lo más importante es la obtención de un dato (sea numérico o no), que sucede con él? ha podido servir de base para la construcción de una verdadera teoría de la evaluación que de cuenta de los procesos de enseñanza-aprendizaje tanto cualitativos como cuantitativos? o se ha quedado simplemente como el dato que responde y explica todo el proceso de un alumno? Tanto las ciencias fácticas como en el cognoscitivismo este último cuestionamiento

to ha sido el que marca las prácticas de evaluación escolar actuales.

En este sentido, se hace ver la necesidad de reformular una disciplina psicológica que de las bases a una verdadera teoría y práctica evaluativas; que sea el marco teórico mediante el cual se postule una verdadera problemática científica: científica porque se avala bajo los tres objetos de su práctica (objetos empíricos, científicos y teóricos), donde la disciplina de base verdadera y estrictamente a los pasos de una metodología sistemática; y problemática, porque en la medida en que dichos objetos se retroalimenten, los problemas psicológicos se formarán y transformarán en su devenir dialéctico y sobre todo histórico. En este sentido, la práctica científica empezará a rendir los cambios cualitativos si se toma al evaluado como ser consciente, y a su educación como las actividades que en un proceso histórico-social le permitan su participación activa en su proceso educativo y en su realidad.

### c) LA PROFESION PSICOLOGICA

Este último apartado del presente capítulo, busca responder al cuestionamiento siguiente: teniendo como base los diferentes niveles que en plano teórico tienen una actitud específica ante la problemática educativa, ¿cuáles son las acciones concretas que se llevan

a cabo como práctica profesional del psicólogo?

Si concebimos a la Profesión como la estructuración de experiencias tendientes a la solución de la problemática psicoeducativa, tanto de los ambientes institucionalizados como en general de la vida cotidiana, y, si desde este momento establecemos la interrelación que hay entre Ciencia-Disciplina-Profesión, que da cuenta de la relación S-0, podremos establecer y analizar las acciones concretas que en educación y en la evaluación educativa han sido y son llevados a cabo por los psicólogos mexicanos.

"La práctica profesional (valor de uso) de una disciplina se vera distorsionada o restringida cuando ésta no corresponde o no se vincula a las necesidades sociales determinadas históricamente. Por otro lado, si la profesión emergente de ella, no ofrece soluciones factibles (valor de cambio) para la problemática real y concreta del contexto social en el que se ubica, entonces sobreviene su desvalorización social. Tal es la situación en la que se encuentra la psicología como profesión en nuestro país."<sup>(99)</sup>

Las necesidades sociales como categoría para iniciar el presente análisis, tiene tres postulados, mencionados por Millán B.P. y que retomamos por concordar con los objetivos de este apartado:

- a) Las necesidades sociales a partir de los planes de desarrollo del Estado,
- b) Las necesidades sociales equiparadas con las necesidades del mercado de trabajo y,
- c) Las necesidades sociales como las necesidades de las grandes mayorías explotadas.

Estos tres apartados vinculados con la educación, y analizando la práctica profesional, engloban las direcciones realizadas: Los planes de desarrollo del estado en materia educativa, implican las Reformas Educativas que a nivel de planes y programas de estudio han sido realizadas (ejemplo concreto de la Reforma Educativa en primarias de 1976); para abordar la problemática de la masiva matrícula escolar, a través de la Sistematización de la enseñanza por objetivos en los niveles preescolar, primaria y secundaria.

Lo anterior tiene mayor sentido, cuando se analizan las necesidades sociales a partir de los planes de desarrollo del Estado (apartado 1) ya que, todas las reformas educativas realizadas englobaron:

- a) Su reestructuración por objetivos educacionales (Conductismo), los cuales son una propuesta a los



planes y programas de estudio desde la vertiente cognoscitivista y conductista; así mismo,

- b) Desde la postura Piagetiana y en base a su enorme contribución: la epistemología genética, se han derivado importantes planteamientos que se han concretizado en el tipo de conocimientos para ser enseñados en cada grado escolar primario y pre-primario. (Planes y programas de estudio). La Pedagogía Operatoria, derivada del planteamiento Piageriano no ha tenido auge en las instituciones oficiales, ya que las bases grupales (de aprendizaje, de autoevaluación y de análisis de situaciones personales), no van acordes con los planteamientos competitivos e individualistas que pugna mantener la política educativa que retroalimenta a las políticas económicas y sociales en las grandes urbes).

En el apartado 2, las necesidades sociales vinculadas al mercado de trabajo, encontramos en materia educativa, a nivel medio básico, medio superior y superior, acciones psicológicas destinadas a la orientación vocacional, que tienen que ver con las políticas estatales mencionadas arriba. "La orientación educativa, abarca todas

aquellas acciones de información y asesoría extra-académica, sistemáticamente realizadas durante el proceso educativo escolarizado del estudiante, tendientes a facilitarle el logro de sus metas escolares inmediatas y la determinación de sus metas profesionales futuras."<sup>(100)</sup>

Si bien esta labor se concentra en estos niveles, es necesario decir que en el nivel básico, este servicio no es representativo ya que se concentra la masa-indiferenciada de niños con el objeto de:

- a) Dar educación para todos, y
- b) Obtener la calidad y la cobertura (analizadas en el capítulo 2) que el plan de desarrollo a nivel nacional tiene planteado; estos dos objetivos explican el por qué sólo desde el nivel medio básico se brinda la orientación, la cual se propone "a través de métodos individuales y colectivos de orientación, informar al alumno de las características de la institución a la que pertenece, así como sus responsabilidades vocacionales y profesionales."<sup>(101)</sup>

Este servicio surge ante la problemática de la deserción escolar y que bajo modalidades (masiva-grupal e individual) y en ocho áreas de incidencia (orientación vocacional escolar, universitaria, profesional, económica, social, política y cultural), busca minimizar este

problema. Para optimizar la actividad profesional en esta área, se llevan a cabo toda la gama de técnicas grupales, la publicación de folletos, revistas y periódicos escolares que informarán masivamente sobre este servicio y algunos datos sobre carreras, instituciones y bolsa de trabajo que los estudiantes requieren; en el plano individual, las acciones se dirigen básicamente a la aplicación de tests de personalidad, vocacionales, de aptitudes y de destrezas, para que el alumno tenga conocimiento de su potencial y de las instituciones donde podrá desarrollarlas al máximo.

Si bien estos servicios pudieran parecer inocuos y altamente preocupados por el buen desarrollo de los educandos, es necesario establecer algunas consideraciones importantes:

- a) La razón principal por la que este servicio se dirige a estos niveles, es para estratificar a los estudiantes siguiendo el principio Taylorista del "hom-bre adecuado en el lugar adecuado", y según las necesidades que la producción va requiriendo e imple-mentando;
- b) Se busca evitar la deserción escolar, que desde la secundaria se va agudizando hasta provocar situaciones críticas a nivel universitario.

En la medida en que se le haga ver al estudiante que los resultados de sus tests indican sus aptitudes para tal o cual carrera, se intenta disminuir la agresión contra el Estado y las Instituciones que se generan en los estudiantes por los problemas de pirámide escolar, problemas socio-económicos de sus familias, seriación de materias, conflictos estudiantes-maestros, entre otros, y que, simplemente por medio de este servicio se le hace el total responsable de sus fracasos e inconformidades institucionales y personales.

En este sentido, la orientación vocacional, (en el terreno educativo), implica la selección escolar (por medio de la pirámide escolar) y finalmente la selección laboral, el análisis de los perfiles y del estudio de puestos (obreros, administrativos, ejecutivos -de dirección, supervisión y mando-, para mantener una sociedad diferenciada, estratificada y equilibrada acorde con las políticas del Estado. En este caso, conviene analizar la utilidad de los tests, que tanto para la orientación vocacional y la selección laboral, rinden los frutos que el estado necesita:

Cuando se lleva a cabo un trabajo de aplicación de tests (pruebas estandarizadas mediante las cuales se pretende escudriñar el Cociente de Inteligencia; la personalidad del evaluado y, sus intereses vocacionales), se siguen los siguientes pasos:

- 1° Comparar el nombre medio con el "normal". Este patrón está dado por los requerimientos de la producción: determina diferencias y semejanzas con el tipo de sujeto que una estructura social necesita en determinado momento y condiciona en el proceso de reproducción ideológica de los sujetos a través del proceso de sujetación.
- 2° Comparar para clasificar: hay una jerarquía funcional entre los sujetos respecto a las necesidades de una estructura social y su mantenimiento.
- 3° Comparar y clasificar para seleccionar de entre los individuos los que se adecúan a los puestos de producción, administración y mando.
- 4° Clasificar y seleccionar para predecir la conducta, las aptitudes, la inteligencia, la adaptación para un trabajo y las tendencias ocupacionales que se van generando en un país, lo cual permite al Estado, contar con estrategias que influyan sobre la dinámica social.
- 5° Predecir para planear la administración social y po

lítica de las empresas según sus requerimientos económicos y los de México en sus niveles de mando.

Por todo esto, la selección y la orientación que como práctica profesional del psicólogo en la educación, es llevada a cabo, conlleva la utilidad y eficacia que deben regir a la sociedad mexicana y que avalan los lineamientos pragmáticos establecidos y las políticas generadas del proceso de producción.

En relación a las necesidades sociales de las grandes masas explotadas, (apartado 3), se encuentra la vinculación y aplicación de las estrategias anteriormente citadas que, junto con el efecto de la pirámide escolar, son acalladas y puestas bajo control. En suma, la práctica profesional del psicólogo, además de la sistematización del proceso educativo, (para lograr en el menor tiempo posible y con el menor esfuerzo los objetivos educacionales), busca optimizar todos los recursos que forman el apartado educativo; detectar problemas para realizar la medición de las carencias o excesos de un repertorio conductual desarrollar programas de instrucción extra-académica o de modificación destinados a producir los cambios conductuales necesarios; rehabilitar las deficiencias en repertorios conductuales; investigar y evaluar los factores que determinan el inadecuado comportamiento, a través de los diferentes instrumentos de medición (registros, tests, entrevistas) pa

ra llevar a efecto los objetivos educacionales. Este tipo de trabajo, es el realizado por profesores normalistas que llevaron sus estudios psicológicos en alguna institución superior (UNAM, Escuela Normal Superior, Escuela de Especialidades, UPN) y que conforman el proyecto UNOPSI (Unidades de Orientación y Apoyo Psicopedagógico), de las Direcciones de Educación Elemental; estas unidades trabajan en zonas estratégicas donde la población es económicamente baja, tipos de vivienda paupérrimas y con altos grados de alcoholismo, drogadicción y delincuencia. Estas zonas pertenecen a colonias como Tacuba, La Villa, Morelos, Exhipódromo de Peralvillo, Peralvillo, Valle Gómez, Guerrero, Doctores, entre otras de la Delegación Cuauhtémoc; se tienen destinadas una unidad por cada zona escolar de zonas estratégicas; si analizamos, en cada Dirección Escolar (1,2,3 y 4) hay 8 sectores matutinos y 8 vespertinos; por cada sector escolar, hay alrededor de 5 zonas escolares que abarcan una o dos colonias cada una, si multiplicamos las unidades por Delegación y por Direcciones Escolares tendremos aproximadamente 30 unidades que trabajan a destajo en turnos matutinos o vespertinos.

Si bien se busca coadyuvar mediante profesionales el proceso enseñanza-aprendizaje, también se busca reingresar a los alumnos con problemas al apartado educativo, minimizar la problemática familiar e institucional que, en estas colonias existe como bomba de tiempo.

po ante las presiones laborales, económicas y familiares que dentro de la sociedad se precipitan alterando la dinámica y el equilibrio que el Estado quiere reajustar.

Todo esto explica la preocupación constante por la educación en nuestros días y que ha consistido, primordialmente en traducir los conocimientos científicos y los procedimientos técnicos en programas de largo alcance, que busquen resolver los problemas educativos generados por las contradicciones y la puesta en marcha de reformas superficiales llevadas a cabo.

Si hasta este momento, la práctica profesional del Psicólogo se ha remitido a:

- a) Reajustar las 'desviaciones' educativas (deserción, problemas de aprendizaje, situaciones familiares, etc.) para cubrir los lineamientos de cobertura educativa aplicando métodos de análisis y apoyando pedagógicamente (en algunos casos) a los solicitantes para que obtengan un desempeño regular en la escuela.
- b) Reajustar y llevar a cabo los planes y programas de estudio generados fuera del aula y hechos tras un es



critorio, y

- c) Seleccionar las conductas adecuadas y el mejor desempeño -en forma individual- para reintegrar a los alumnos a la escuela, para que, posteriormente se enfrenten a la selección del o los tipos de individuos que se pongan al servicio de los requerimientos productivos según su historia académica, y un patrón o medida que ellos mismos no establecen.

entonces, la práctica profesional del psicólogo en la educación elemental se remite a minimizar la problemática social. Algunos conocimientos obtenidos por medio de la Disciplina Psicológica son llevados a cabo: la instrumentación generada, tiene un valor de uso y de cambio concretos (tests, registros, entrevistas, etc.), sin embargo: ¿es acaso esto lo único que otorga y realiza el psicólogo en la educación?, ¿qué sucede con los datos de un alumno, que la evaluación escolar le otorga al profesor y lo confronta el psicólogo de ese mismo alumno al analizar su problemática?

Verdaderamente, aún cuando los tests arrojen una serie de información relevante confrontada con las observaciones y entrevistas realizadas por el psicólogo, en relación a la situación familiar e

individual del alumno frente a la escuela, lo que finalmente hace es verificar lo que el profesor ha obtenido mediante la evaluación que realiza del alumno, a través de otra metodología, que en suma llevarán a una misma interpretación: lento aprendizaje, daño orgánico, angustia por estructuras familiares desintegradas y/o caóticas, etc. Esta interpretación es puesta en un expediente, pero concretamente, o se remite al niño a algún centro de educación especial dirigidos por la Secretaría de Educación Pública, porque su atraso es considerable en relación a sus compañeros de clase, o se le ayuda individualmente en las carencias conceptuales y/o de habilidades, para que pueda continuar en la escuela.

### 3. Consideraciones generales

Una vez más, y respondiendo el segundo cuestionamiento, los datos del psicólogo, como los que obtiene el profesor en la evaluación escolar, no son tomados en cuenta como para dirigir y planear alternativas que verdaderamente coadyuven al aprendizaje y evaluación del alumno, por él y con él. Finalmente, se debe restituir el proceso enseñanza-aprendizaje por la vía de la ayuda pedagógica individual. En realidad no se ha hecho mucho, no es sólo un alumno el que vive esta sujeción a pruebas y verificaciones y, aunque sea canalizado o restitu

ido a la escuela, no con esto el alumno vivirá su proceso enseñanza-aprendizaje ni su problemática familiar de diferente manera. En este sentido, la Disciplina Psicológica que más auge tiene, ante la problemática psico-educativa es la pragmática y positivista, en donde la re-troalimentación de ésta con la Profesión no existe, puesto que ni siquiera los datos empíricos son tomados en cuenta.

Las vías de comunicación entre Psicólogos y maestros no existen tampoco, ya que si administrativamente todo está planeado, entonces sólo queda el que cada uno cumpla su función: el maestro en el aula, y el psicólogo en su cubículo. Tres aspectos son relevantes para ejemplificar esta situación:

- a) En los planes y programas conceptos como "objetivo" y "medida" están claramente explicitados. El objetivo es la forma en cómo se planifica la enseñanza, la organización de la actividad docente, y la realización de las experiencias de aprendizaje. El término medida, refiere a la Evaluación del aprovechamiento escolar, en base a los principios teóricos de evaluación, y por medio de los Instrumentos de medición del aprovechamiento escolar. Los dos términos son reflejo de la Nueva Tecnología Educativa

aplicada a las escuelas mexicanas y derivada de los conceptos psicológicos de Hombre y Sociedad que se han importado de los Estados Unidos.

- b) La metodología generada está enmarcada en su totalidad, en una instrumentación objetiva funcional y cuantificable de las conductas que los alumnos deben desarrollar, adquirir y acreditar. En este sentido, la evaluación escolar debe comprobar el aprovechamiento del alumno, principalmente para controlar su progreso y estimular su avance. Una vez más dicha 'metodología' proviene del Conductismo. La comprobación del aprovechamiento escolar se lleva a cabo por dos vías.

\* Por medio de cuatro requisitos metodológicos: Objetividad, Comparabilidad, Comunicabilidad y Verificabilidad.<sup>(102)</sup>

\* En base a una gran cantidad de instrumentos y técnicas: Técnicas sociométricas, Observaciones controladas, Registros Anecdóticos, Listas de control, Escalas estimativas, Pruebas pedagógicas y Tests psicológicos.<sup>(103)</sup>

- c) Además, es importante aclarar los cuatro pasos que se deben seguir en la evaluación escolar con el enfo que neoconductista y que todo profesor debe realizar con sus alumnos y, que los Psicólogos deben conocer puesto que estos pasos forman parte de su marco teórico:
- a) Saber qué se quiere medir: en este caso el proceso enseñanza-aprendizaje.
  - b) Elaborar una definición operacional o funcional de eso que se quiere medir.
  - c) Construir una escala o instrumento de medición o utilizar algunas de las ya estandarizadas; obtener un resultado y compararlo con la escala numérica también ya estandarizada.
  - d) Sacar conclusiones al haber elaborado matemáticamente los datos numéricos obtenidos: las conclusiones serán si el alumno cubrió los objetivos y posteriormente por evaluación sumaria, se concluirá si el alumno es promovido o no al ciclo inmediato superior.

Todo lo anterior hace verificable que la situación de la educación y la evaluación escolar, tiene sus marcos de referencia de las Ciencias fácticas con el análisis positivista que las caracteriza; en este sentido, no se sabrá nunca qué estructuras ha elaborado el niño: la única vía para medio saberlo, es a través de su promoción al siguiente ciclo y esto resulta artificioso puesto que ni el psicólogo, el maestro ni el alumno verifican el verdadero avance cognoscitivo. Además, no se estipula la inserción en el currículum de los factores afectivos de los alumnos, como variables importantes de lo no dicho y lo no evaluado, pero que se encuentra en toda relación o vínculo social. No obstante lo anterior, se trata a los alumnos desde el nivel preescolar hasta el universitario y laboral como números, lo cual es plausible cuando más que el nombre del sujeto aparece un número, en la escuela o en el trabajo. Si además aunamos que la 'cosa aprendida en las instituciones se disocia del entorno cotidiano que el alumno vive, es fácil entender la deserción y la reprobación escolar. Los planeadores en la educación creen soslayar estos problemas, que cada día son más acuciantes.

Los problemas aquí planteados a nivel de la profesión psicológica no tienen bases científicas como respaldo urgente y necesario. La problemática de verificación empírica de la Psicología Científica derivada de los siguientes condicionantes:

- a) Necesidad de objetividad, debido a la representación formal que hace necesario el establecimiento de medir los hechos empíricos por ser observables y que no se prestan a interpretaciones metafísicas.
- b) Necesidad de cuantificación debido al establecimiento de un código matemático para que pueda hablarse de ciencia y para que se le otorgue a la Disciplina psicológica (en el nivel de las ciencias fácticas) el carácter de científica.
- c) Necesidad de experimentación, para avalar las propuestas metodológicas y teóricas que se aplicarán a la sociedad en sus diferentes esferas de la vida cotidiana.
- d) Necesidad de comprobar, los datos obtenidos en distintos momentos y por distintos observadores.
- e) La necesidad de comunicación usando un lenguaje Universal que serían en todos los niveles, los números.
- f) Verificar las conclusiones elaboradas a partir de dicho lenguaje universal para derivar "leyes" que permitan volver a los mismos hechos y explicarlos. (círculo vicioso positivista).

Esta problemática implica que la aplicación de un método cuantitativo en Psicología no es lo que le da forzosamente estatus científico: ni a la Disciplina como marco teórico, ni a la profesión psicológica como práctica profesional. Se ha quedado en el plano de la práctica ideológica. El poder preveer y producir hechos y acontecimientos es lo que se deriva de este tipo de práctica: la utilidad y el poder de esta 'ciencia'. Esto permite señalar cómo esta concepción de ciencia revela una demanda social en un momento histórico particular: el ascenso de la burguesía como clase social dominante que requiere de un saber útil que sirva a su lucha por el control y dominio sobre la naturaleza y los hombres. "Por ello, el positivismo representa algo más que una concepción sobre el quehacer científico: se inscribe en el marco de una ideología de clase, la ideología de la burguesía,"<sup>(104)</sup> la lucha por los mercados internacionales, por el poder mundial y por la supremacía económica y social, ante todo.

En base a esta situación tanto la evaluación escolar como la educación y la práctica en el aula de estos dos procesos, se inscriben en el marco ideológico positivista; la profesión y la disciplina psicológicas deben trascender con este tipo de ideología, rescatar los datos empíricos y llevarlos hasta la producción verdaderamente científica para de este modo volver a ellos pero bajo un análisis científico, sin olvidar la realidad histórica concreta de la cual son elementos.



Es precisamente el término 'histórico' el que en algunos enfoques psicológicos se pasa por alto; lo único que importa es la creación de un cuerpo teórico que minimice los intereses y derechos de las masas en el plano ideológico y olviden su problemática (en el plano concreto-real). En este sentido, el psicólogo tiene un objeto de conocimiento frente a él, y puede, por medio de un distanciamiento de su misma relación con él, volver a ella pero desde otro ángulo, desde el ángulo en el cual pueda objetivamente analizar sus carencias, sus limitaciones actuales y producir, por medio de un trabajo sistemático y metódico de investigación, las alternativas teóricas que requiere. No se trata de tomar elementos de un enfoque y de cualquier otro, como sucede en muchos casos, sino de integrar e ir reintegrando al interior de la Disciplina Psicológica, el carácter de ciencia que en base al precario trabajo teórico y práctico de algunos enfoques psicológicos ha ido propiciando el detrimento de la Psicología como ciencia, que explica al hombre desde los hechos psicológicos que lo caracterizan como tal, formulándose teorías superficiales o dilemáticas; como Disciplina en cuyo interior, los diferentes enfoques se han armado en discusiones teóricas por privilegiarse en status social y, como Profesión, que es en donde el ser psicólogo implica la mayor responsabilidad, tanto para sí como para ser humano histórico-social, como para la Disciplina que debe crear y recrear.

Así, el que Ciencia, Disciplina y Profesión se trabajen

sucesivamente, implica sólo motivos de exposición. Los tres elementos configuran un todo y buscan explicitar y comprender los hechos psicológicos sean problemáticos o no, desde su interrelación, sus crisis y su reconstrucción, porque su materia prima es histórica y por ello, su producción y análisis debe introducir este concepto, que en la realidad marca todo un devenir social.

"DESVENTURADO, ESO TODO ES POR DE  
FUERA, Y PARECE ASI; PERO AHORA  
LO VERAS POR DE DENTRO, Y VERAS  
CON CUANTA VERDAD EL SER DESMIEN  
TE A LAS APARIENCIAS"

(SUEÑOS Y DISCURSOS -El mundo por  
de dentro- Francisco de Quevedo)

## C A P I T U L O 4

### Estudio de Caso

#### "La Evaluación en una escuela primaria"

#### IMPLICACIONES PSICOLÓGICAS

Si bien el encuadre teórico realizado en los capítulos anteriores, brinda una perspectiva más clara sobre el proceso de evaluación educativa, y del hecho educativo en general, es necesario realizar un análisis empírico, es decir, un estudio de caso que como técnica de campo, complementa el trabajo teórico y brinde datos que permitan generar las conclusiones y consideraciones finales desde una perspectiva psicológica.

Aún cuando los capítulos teóricos han abordado lo relacionado a la evaluación educativa desde un enfoque metodológico que va de lo concreto a lo abstracto, el estudio de caso permite la recabación empírica-concreta de las opiniones y actitudes que sobre este tema tienen los profesores, padres de familia y alumnos y que, en suma, coadyuva a complementar el trabajo teórico-abstracto realizado.

En este sentido, el Objetivo General del presente capítulo es el de: Obtener información empírica que permita realizar consideraciones sobre la finalidad, utilidad, características del proceso

evaluativo e implicaciones (generadas para las tres poblaciones de estudio) y que nos lleven a reconsiderar a la Ciencia, Disciplina y Profesión Psicológicas en base a la realidad evaluativa generada de un estudio de caso.

#### OBJETIVOS ESPECIFICOS:

1. Describir y explicar las actitudes y opiniones que sobre la evaluación educativa tienen los Profesores, Padres de Familia y alumnos de escuelas primarias.
2. Generar conclusiones empíricas que avalen el marco teórico de los capítulos anteriores y que permitan establecer las alternativas o consideraciones finales, desde los tres aspectos generales de Ciencia, Disciplina y Profesión psicológicas.

Con estos objetivos, se busca una serie de consideraciones finales en tres niveles:

- a) Organizativo: ya sea Institucional, Comunitario o de relaciones profesionales (Psicólogos-Maestros).
- b) Investigativo: Teórico, Metodológico, Tecnológico, Socio-cultural y Psicopedagógico, y

- c) de Aplicación, es decir, las acciones coherentes institucionales, comunitarias o individuales que se pueden llevar a cabo.

#### PRESENTACION DE LA INVESTIGACION DE CAMPO

El estudio de caso llevado a cabo implica:

- a) La población que se pretende entrevistar.
- b) El instrumento a implementar.
- c) La codificación, procesamiento y análisis de los datos.
- d) Resultados.
- e) Discusión de resultados.

a) Población: Se realizaron tres tipos de entrevista para tres poblaciones:

- \* Profesores que manejen grupos desde primer grado a sexto grado de dos escuelas oficiales básicas.
- \* Padres de familia que tengan hijos cursando algún grado de una escuela oficial básica y

- \* Alumnos que cursan o acaban de cursar el sexto grado de educación básica (primaria).

Justificación: Es importante entrevistar a Profesores de dos escuelas ya que, por un lado, se esperan obtener 30 entrevistados, y en una sola escuela (en un turno matutino o vespertino), el máximo de profesores es de doce (dos profesores para cada grado); y por otro lado, porque es importante que dichos profesores tengan un tiempo mínimo de 6 meses de laborar en una misma escuela por motivos de comunicación entre grados; asesorías para profesores y trabajos de evaluación, muestras de trabajo y acreditación de alumnos que se realizan entre grados. (en algunos casos).

Para entrevistar a Padres de Familia, se necesitó que tuvieran hijos que cursen o hayan cursado recientemente su educación básica, porque durante seis años han estado expuestos, como tutores de sus hijos, a la firma de boletas de calificaciones, juntas con los profesores, información sobre el avance en el aprendizaje de sus hijos y sobre el resultado de sus evaluaciones (aún cuando no sea necesaria la firma de boletas que se realiza cada mes).

Para los alumnos, el requisito para ser sujetos de entrevista implica dos razones: la primera, es que sean de 6° grado ó hayan terminado recientemente (no más de tres meses, que implica el

que hayan ingresado a su educación media y por lo tanto, que estén sujetos a cambios en la evaluación), ya que al menos por seis años ya conocen las normas y procedimientos que cada profesor de educación primaria lleva a cabo; y la segunda razón es porque su edad les permite tener un criterio propio en base a las experiencias acumuladas por seis años de evaluación básica aunque no sea en la misma escuela.

b) Instrumento.

El instrumento usado es el de Entrevista focalizada a través de cuestionarios impresos, es decir, entrevistas estructuradas\*. Esta técnica de investigación consiste en un sistema de preguntas que tiene como finalidad obtener datos de opiniones y actitudes sobre una situación social definida, para una investigación.<sup>(105)</sup>

El objetivo del uso de esta técnica, es el de obtener información sobre las opiniones y actitudes<sup>(106)</sup> de Profesores, Padres de Familia y alumnos en relación a algunos aspectos de la Evaluación Escolar.

---

\* Estos instrumentos fueron obtenidos de un piloteo realizado a alumnos de sexto grado, Padres de Familia y Maestros de otra escuela elemental, con una muestra de 40 para cada población.



Se diseñaron tres tipos de cuestionarios para cada una de las poblaciones; se usaron preguntas de selección múltiple y directas; el contenido y secuencia para cada cuestionario contempla los siguientes aspectos y los instrumentos pueden verse en el Apéndice B del presente trabajo.

1. Cuestionario para Profesores:

- a) Finalidades: Importancia de la evaluación.
- b) Utilidad: Aspectos metodológicos; tipo de evaluación realizada; tipo de preguntas para evaluar, periodicidad; criterios de evaluación; diferencia entre el uso de números y letras para calificar, evaluación del comportamiento.
- c) Implicaciones: evaluación del entorno del proceso de enseñanza-aprendizaje y evaluación del entorno socio-cultural.

2. Cuestionario para Padres de Familia:

- a) Datos: nombre y sexo.
- b) Finalidades y concepto de evaluación educativa.

- c) Utilidad: Aspectos metodológicos: tipo de evaluación; uso de exámenes escolares; diferencia de la exigencia en términos del sexo de sus hijos.
- d) Connotación ideológica que se le dan a las calificaciones.
- e) Importancia de la Calificación y/o Certificado.

3. Cuestionario para Alumnos:

- a) Datos: Nombre, Sexo, número de hermanos (Hombres y mujeres y años de reprobación.
- b) Utilidad: \* Aspectos metodológicos: tipo(s) de evaluación que han experimentado.  
\* De las calificaciones: importancia y connotación ideológica; exigencia en relación a sus hermanos.
- c) Codificación, Procesamiento y Análisis de los datos

La administración del cuestionario se realizó:

Profesores: en su lugar de trabajo, es decir, dentro de las dos escuelas y después de haber obtenido la aprobación del Director de la escuela, se les entregó su cuestionario a cada profesor dentro de su salón de clases. Se escogieron dos escuelas al azar de la colonia Cuauhtémoc por ser uno de los Universos ya mencionados en el Capítulo 3 del presente trabajo, y a profesores que ya llevan trabajando más de 6 meses en:

- Escuela Primaria "FRAY LUIS DE LEON", Clave 12-090-27-x (turno vespertino), Ubicación Pedro Moreno y Héroes, Col. Guerrero.
- Escuela Primaria "SECRETARIA DEL TRABAJO Y PREVISION SOCIAL", Clave II-285-33-IV-x (turno matutino), Ubicación Doctores Lavista y Vértiz, Col. Doctores.

Padres de Familia: Sólo se administró a Padres que tuvieran hijos en edad escolar. Una parte de los Padres entrevistados llevaban a sus hijos -en el período vacacional de julio y agosto-, a las aulas de la Práctica de Psicología Educativa, dentro de la ENEP Iztacala; y la otra parte de Padres fueron escogidos de la Escuela Fray Luis de León, a principios del año escolar (septiembre) y cuyos hijos iniciaron el 6° grado.

Alumnos: La administración se basó en el hecho de que cursaran el 6° grado o que hubieran terminado su educación primaria, dos meses antes de ingresar a la educación media (secundaria). Los alumnos que contestaron la entrevista pertenecían a la Escuela Fray Luis de León (Col. Guerrero) y a los cursos en la práctica de Psicología Educativa de la ENEP Iztacala (Estado de México).

Para la codificación de los datos obtenidos, se formaron Tablas de frecuencias donde en una de las columnas (vertical) se anotaron las diferentes alternativas de respuesta y, en la línea horizontal, las frecuencias obtenidas. Posteriormente los puntajes se convirtieron en porcentajes mediante la fórmula:

$$\frac{x}{n} \times 100 = \%$$

Donde:

x = Frecuencia obtenida

n = Total de Entrevistados

Para el caso concreto de la entrevista para los profesores, se obtuvieron en 6 preguntas, cuatro grupos de respuestas, ya que ellos responderían anotando el número 1 en la opción que más se apegara a su actitud y opinión, el número 2 a lo que pensaban queda en segundo lugar de importancia y así hasta el número 4. En este sentido, los datos se concentraron para cada opción en cuatro columnas según el número otorgado (del 1 al 4). Finalmente, se obtuvieron los porcenta-

jes y se establecieron las opciones elegidas con los números del 1 al 4, bajo la misma fórmula anteriormente descrita. Para las otras preguntas, sólo se obtuvieron las frecuencias y los porcentajes respectivos que fueron elegidos.

La concentración de datos pueden observarse en los cuadros que aparecen en el Apéndice C con las especificaciones correspondientes para cada población y los porcentajes de las opciones mayormente elegidas en 1º, 2º y 3er. lugar para otorgar los números del 1 al 4 como las opciones o actitudes que tienen o presentan los profesores ante cada pregunta dada.

A continuación se exponen los resultados obtenidos de la aplicación de las encuestas. Primeramente aparecerán las tables de porcentajes correspondiente a cada pregunta y se tratará de analizar por consiguiente los datos presentados.

## RESULTADOS

### E N C U E S T A      M A E S T R O S

PORCENTAJES

100% = 25

TABLA 1

	1	2	3	4
1o.	i-40	h-36	c,d,f,i-16	e-24
2o.	b-32	d-16	b-12	g-20
3o.	d-24	i-12	e,h	8 a,c16

Opciones:

- a) La aplicación de un examen
- b) La medición de los logros del alumno
- c) La adquisición de conocimientos
- d) La medición del aprovechamiento escolar
- e) La detección de necesidades
- f) La verificación del desarrollo de habilidades
- g) Un requisito
- h) Una información que permite mejorar los programas y técnicas didácticas
- i) Un procedimiento que valora el logro de los objetivos
- j) Otro

Como puede observarse, en esta tabla se dan los porcentajes obtenidos a la pregunta "Para Ud. la evaluación es..." Las opciones mayormente elegidas en 1º, 2º y 3er. lugar con el No. 1 (que implica lo que el profesor considera más acorde), fueron las opciones i), b) y d) con 40, 32 y 24% de aceptación; sin embargo, la opción i), como la opción más adecuada y que responde a dicha pregunta, aparece en tercer lugar con el número 2 y con un 12% de preferencia, y vuelve a aparecer en primer lugar con el número 3 con un 16% de preferencia. Esto puede indicar que esta opción compite con la b) y la d) que si bien fueron elegidas en segundo y tercer lugar con el número 1, también aparecen elegidas, la opción d) en 2º lugar con el número 2 y con un 16% de preferencia y, en primer lugar con el número 3 con el mismo porcentaje de preferencia la opción b), sólo aparece una vez más en segundo lugar con el número 3 y con un 12% de preferencia. Empero, las tres opciones parecen ser las respuestas más adecuadas a dicha pregunta, además, de ser las mayormente elegidas entre las 9 opciones dadas.

Con el número 2 quedaría la opción h) en primer lugar con un 36% de preferencia, siendo su porcentaje más alto que las opciones b) y d) elegidas en segundo y tercer lugar con el número 1. Esta opción vuelve a aparecer en tercer lugar con el número 3 y con un 8% de preferencia (el porcentaje más bajo de todos los que fueron obtenidos en todas las opciones elegidas y que aparecen en esta tabla. Con el número 3 y en primer lugar aparte de las opciones l) y d), apare-

cen las opciones c) y f) con un 16% de preferencia. Esto indica que tanto los conocimientos como el desarrollo de habilidades figuran como respuestas importantes para esta pregunta. En tercer lugar la opción e) figura junto con la h) y con un 8% de preferencia; pudiera decirse que aún cuando estas dos opciones, y por su porcentaje pudieran ser aunque relevantes, las menos importantes para responder a esta pregunta, no parece ser esto una hipótesis real, ya que esta opción e), figura en primer lugar con el número 4 y con un 24% de preferencia, lo cual indica que la detección de necesidades sí es importante en lo que la evaluación es. En segundo lugar y con un 20% de preferencia aparece la opción g) y que por su lugar de ubicación en esta tabla, aparece un renglón más arriba que las opciones a) y c) (aún cuando esta última, -c)-, apareciera en primer lugar con el número 3), su porcentaje de preferencia es el mismo: 16%; la opción a), en este sentido se equipararía por el porcentaje a estas opciones.

Si hacemos a un lado la adjudicación de números (1 al 4) y el primero, segundo y tercer lugar de las opciones, y si nos basamos entonces en los porcentajes excluyendo las opciones repetidas, tendríamos que: en primer lugar la opción i) con un 40%, en segundo lugar la opción h) con un 36%; en tercer lugar la opción b) con un 32%; en cuarto lugar las opciones d) y e) con un 24% respectivamente; en quinto lugar la opción g) con un 20%; en sexto lugar las opciones a), c) y f)

con un 16%; se anularían las opciones b) con el 12% y e), h) con 8% ya que están incluidas anteriormente con mayores porcentajes.

En este sentido, para los profesores, la Evaluación es:

- Un procedimiento que valora el logro de los objetivos.
- Una información que permite mejorar los programas y técnicas didácticas.
- La medición de los logros del alumno.
- La medición del aprovechamiento escolar y -la detección de necesidades.
- Un requisito.
- La aplicación de un examen, -La adquisición de conocimientos y -La verificación del desarrollo de habilidades.

TABLA 2

	1	2	3	4	!
1o. !	a- 40	a, b- 28	d- 32	d- 24!	
2o. !	b 36	d 16	c 24	b, c, e, f+ 12	
3o. !	c 28	c 12	a, b, e 8	a, g 4!	

Opciones:

- a) Le sirve para corroborar lo aprendido por ellos
- b) Le sirve para programar sus clases subsecuentes
- c) Le sirve para mantener en continuo análisis a sus alumnos
- d) Le sirve para que los padres de familia vean y valoren el trabajo realizado en el aula
- e) Sirve para cubrir un requisito institucional
- f) No sirve de mucho
- g) Otro



En esta tabla, que responde a la pregunta "Usted evalúa a sus alumnos porque...", se encuentra la opción a) con un 40% de preferencia con el No. 1 en primer lugar, pero también aparece en primer lugar con el número 2 y con un 28% de preferencia; así mismo, aparece en tercer lugar con el número 3 y con el número 4 con un 8% y 4% de preferencia respectivamente. Esto indica que es la opción elegida cuatro veces con los números 1 al 4 en primero o tercer lugar. Igualmente sucede con la opción b) que con el número 1 aparece en segundo lugar con un 36% de preferencia; vuelve a aparecer en primer lugar con el número 2 igualándose en esta posición a la opción a) con un 28% de preferencia; aparece por tercera vez con el número 3 en tercer lugar con un 8% equiparándose otra vez con la opción a) con un 8% de preferencia; y por cuarta vez, aparece con el número 4 en 2° lugar con un 12% de preferencia, ahora un renglón arriba que la opción a). La otra opción que aparece cuatro veces elegida como las anteriores, es la opción c) que con el número 1 aparece en tercer lugar con un 28% de preferencia; aparece por segunda vez con el número 2 en tercer lugar y con un 12%; por tercera vez con el número 3 en segundo lugar con un 24% un renglón arriba que las opciones a) y b); por cuarta vez con el número 4 con un 12% un renglón arriba que la opción a) e igualándose en esta posición con la opción b). Esto parece indicar que independientemente de los números 1 al 4, las tres opciones que responden a esta pregunta con más preferencia son:

- Le sirve para corroborar lo aprendido por ellos.
- Le sirve para programar sus clases subsecuentes.
- Le sirve para mantener en continuo análisis a sus alumnos.

Con el número 2 y en segundo lugar aparece la opción d) con un 16% de preferencia en este sitio, pero supera su porcentaje al 32 y 24% de preferencia ahora en el primer lugar en los números 3 y 4. Esto hace notar que esta opción se equipara a las tres opciones anteriores tanto por porcentajes como por lugares, haciendo notar que al profesor le interesa que los padres de familia valoren su trabajo.

Con el número 3 la opción adicional es la marcada como e) y que con un 8% de preferencia se iguala en esta posición a las opciones a) y b), lo cual hace dudar del peso de estas opciones ya que si el profesor evalúa a sus alumnos porque es un requisito institucional, entonces el aprendizaje y la programación de las clases vienen siendo lo mismo. Esta opción e), vuelve a aparecer con el número 4 en segundo lugar, equiparándose a la opción b) y un renglón más arriba que la opción a). En el segundo lugar, además de equipararse con la opción b), también se equipara con la opción c) para la cual se aplicaría el mismo razonamiento que el anteriormente expuesto y reafirmando por la opción f) que indica que no sirve de mucho que el profesor

evalúe a sus alumnos. En tercer lugar y junto con la opción a) aparecen otras alternativas de respuesta dadas por los profesores y las cuales son:

- Saber si aprendieron los niños.
- Sirve para conocer a los alumnos.
- Sirve para reafirmar temas dados y
- Sirve para evaluar el propio trabajo.

Sin embargo, estas opciones quedarían integradas a las opciones dadas y cuyo peso quedaría minimizado por las opciones e) y f).

TABLA 3

	1	2	3	4	!
1o. !	b- 60	a - 32	c - 28	e - 64	!
2o. !	g 20	c, e 20	g 20	f 16	!
3o. !	a, c, f 12	d 16	d, e 12	d 12	!

- Opciones:
- a) La conducta o comportamiento
  - b) Los conocimientos
  - c) Las habilidades o destrezas
  - d) El desarrollo de sus clases
  - e) El desarrollo del programa escolar
  - f) Las necesidades del programa escolar
  - g) Las necesidades de sus alumnos
  - h) Otro.

En esta tabla, las opciones fueron elegidas para la pregunta "Qué es lo que usted evalúa normalmente?", y como puede observarse, la opción b) con un 60% de preferencia aparece como la que responde mejor la pregunta: los conocimientos, sin embargo, esta opción no vuelve a aparecer para ningún lugar en ningún número; además, hay una opción que aparece con el mayor porcentaje en toda la tabla, 64%, en primer lugar con el número 4: la opción e). Esta opción vuelve a aparecer con el número 2 en segundo lugar con un 20% de preferencia y en tercer lugar con el número 3 con 12% de preferencia.

Si se analizan las cuatro opciones elegidas en primer lugar con los números del 1 al 4, encontramos que lo que el profesor evalúa normalmente son los conocimientos b), un poco menor la conducta o comportamiento a), y menos aún las habilidades o destrezas c), pero más que todo esto, el desarrollo del programa escolar e). Consiguientemente, el profesor evalúa las necesidades de sus alumnos g), del programa escolar f) (menos que lo anterior), pero en relación al desarrollo de sus clases d) con un 16% al igual que el comportamiento, las habilidades o destrezas de los alumnos con un 12% de preferencia.

TABLA 4

	1	2	3	4
1o. !	a - 52	c - 36	b - 32	b, d - 20!
2o. !	c - 28	a, d - 20	a - 16	c - 8!
3o. !	d - 20	b - 8	c - 12	e - 4!

## Opciones:

- a) Le permite conocer el grado de conocimientos que posee el alumno
- b) Es un medio de control hacia sus alumnos
- c) Le permite conocer las habilidades adquiridas por sus alumnos
- d) Les maneja como medio para que los alumnos estudien
- e) Otro

En esta tabla, que responde a la pregunta "Al evaluar usted", se puede observar según los porcentajes a las opciones elegidas en primer lugar con los números del 1 al 4, las opciones a) en primer lugar, con 52% de preferencia; en segundo lugar la opción c) con un 32% de preferencia y que aparece en segundo lugar con el número 1 y con un 28% de preferencia; en tercer lugar la opción b) con un 32%; en cuarto lugar las opciones b) y d) con un 20% de preferencia. La opción d) vuelve a aparecer en segundo lugar con el número 2 con el mismo porcentaje y en esta posición se iguala a la opción a); vuelve a aparecer en tercer lugar con el número 1 con el mismo porcentaje, a diferencia de la opción a) que vuelve a aparecer en segundo lugar con el número 3 pero con un 16% de preferencia (menor que la opción d). La opción c) que según el análisis realizado aparece en segundo lugar de toda la tabla con un 36% de preferencia, vuelve a aparecer además de su segundo lugar con el número 1, en tercer lugar con el número 3 con un 12% y en segundo lugar con el número 4 con un 8% de preferencia. Todo esto hace notar que las opciones a) y d) son las que ocupan el primer lugar de preferencia; en segundo lugar quedaría la opción c) y en tercer lugar la opción b) al igual que la opción e):

- Le permite conocer el grado de conocimientos que posee el alumno y -Las maneja como medio para que los alumnos estudien.

- Le permite conocer las habilidades adquiridas por sus alumnos.
- Es un medio de control hacia sus alumnos y
- Otro: Permite autoevaluarse; Obtengo información que me permite programar actividades.

TABLA 5

OPCIONES														LUGARES		
a	b	c	d	e	f	g	h	i	j	k	l	m	n	1o.	2o.	3o.
80%	8%	60%	60%	36%	64%	40%	32%	36%	44%	36%	28%	-	-	a	i	c, d

## Opciones:

- |   |   |
|---|---|
| a) Participación en clase                     | h) Textos libres                        |
| b) Seminarios                                 | i) Comportamiento en general            |
| c) Tareas                                     | j) Trabajos en equipo                   |
| d) Ejercicios                                 | k) La evaluación de sus propios alumnos |
| e) Lecturas complementarias                   | l) La ayuda e interés de los padres     |
| f) Aportación o investigación complementarias | m) Otro                                 |
| g) Dictados                                   |   |

De los aspectos que el profesor toma en cuenta para evaluar a sus alumnos, los mayormente elegidos son: a) La participación en clase; f) La aportación o investigación complementarias; c) y d) Tareas y Ejercicios.

Sin embargo, si establecemos rangos de porcentajes y pre

ferencias, según los datos de esta tabla, tenemos lo siguiente:

80%	64%	60%	44%	40%	36%	36%	36%	32%	28%	8%
a	f	c-d	j	g	e	i	k	h	i	b

Con esto, se puede observar que si bien los porcentajes no son muy altos, la mayor parte de las preferencias recaen sobre las opciones centrales (56 elecciones), a diferencia de los extremos. Esto haría pensar que si bien la participación en clase es el aspecto que los profesores toman más en cuenta para evaluar a sus alumnos, realmente son los aspectos centrales (ver tabla 5), los que con más frecuencia se consideran.

La siguiente tabla, resulta por demás clara en lo que concierne a las preguntas que el Profesor hace en sus evaluaciones, y que como puede observarse, incluyen tanto el criterio del profesor como el de los alumnos, ya que para cada opción por separada, se atribuyó un 12% respectivamente, lo cual refuerza el carácter indistinto que tiene una u otra opción.

TABLA 6

OPCIONES			
a	b	c	
12%	12%	60%	a) Implican una sola respuesta.
			b) Son abiertas e incluyen el criterio de sus alumnos
			c) Ambas opciones

En la tabla 7 que a continuación se presenta, y que responde a la pregunta "Con qué frecuencia realiza Ud. las evaluaciones?", se tiene en primer lugar que los profesores las realizan a diario a); en segundo lugar, cada semana b); y en tercer lugar, cada mes c). La opción g): Otro, incluye -Sin regularidad pero constante y -Al final de cada unidad de trabajo y a lo largo de la misma por medio de observaciones y actitudes. Esta opción se equipara a las opciones e) y f), sin embargo, cada unidad de trabajo está programada a ser trabajada para aproximadamente un mes por lo que se ubicaría esta alternativa en la opción c); en lo que respecta a la otra alternativa -Sin regularidad pero constante, vendría sustituyendo a la opción d) "Cada que puede (sin regularidad de tiempo)", ya que el "Cada que puede", significaría posiblemente que a veces se realiza y a veces no.

TABLA 7		OPCIONES						LUGARES		
a	b	c	d	e	f	g	1o.	2o.	3o.	
44%	26%	24%	--	8%	8%	8%	a	b	c	

Opciones:  
 a) Diario  
 b) Cada semana  
 c) Cada mes  
 e) Semestral  
 f) Final

b) Cada semana  
 d) Cada que puede (sin regularidad de tiempo)  
 g) Otro



En la tabla 8, y en relación a lo que los profesores opinan sobre "En la calificación de sus exámenes Usted", se observa claramente que la opción c) obtiene el 84% de preferencia, es decir que 21 profesores se inclinan a realizar así sus calificaciones, a diferencia de las otras tres opciones en las cuales sólo un profesor le otorgó su voto. Para la cuarta opción: d) Otro, el profesor que la contestó indicó que realiza análisis estadístico de datos, lo cual no es muy frecuente por lo que en la encuesta piloto realizada se anuló por recibir sólo dos votos de aceptación en contra de un 20% en adelante otorgado a las demás opciones que fueron hechas.

OPCIONES			
a	b	c	d
4%	4%	84%	4%

Opciones:

- a) Codifica y tabula a todos sus alumnos en base a un patrón ideal
- b) Pasa directamente las calificaciones a las boletas de aprovechamiento
- c) Realiza promedios con participaciones, pruebas y comportamiento
- d) Otro

TABLA 9					LUGARLE		
OPCIONES					1o.	2o.	3o.
a	b	c	d	e	c	a	b
52%	32%	56%	12%	--			

## Opciones:

- a) Un índice representativo del conocimiento adquirido por el alumno
- b) Un requisito formal
- c) Solo es un índice entre otros que se pueden considerar
- d) Una representación simbólica que es ajena al proceso de -- conocimiento
- e) Otro

En esta tabla que aborda la pregunta "Para usted, una calificación numérica es...", los profesores opinan en su mayoría que sólo es un índice entre otros que se pueden considerar, sin embargo, la diferencia entre esta opción y la a) que por los porcentajes ocupa el segundo lugar, es sólo de un profesor, por lo que las dos opciones se contraponen tomándolas como principales respuestas. Y efectivamente, las opiniones entre los profesores versan sobre esta disyuntiva cuando tienen que tomar en cuenta una calificación; esto resulta interesante por lo que se abordará con mayor precisión en el apartado de Discusión de resultados. Sin embargo, la siguiente tabla (N° 10), nos ofrece datos adicionales sobre esta cuestión. En este sentido, los pro

fesores opinan que el usar un número como calificación es, en primer lugar, la opción d) y en segundo lugar, la opción e), las cuales indican más la utilidad de una calificación numérica que lo que son en sí mismas. La opción que en realidad responde al empleo de los números como calificaciones es la opción c); sin embargo, y esperando que los profesores opinaran más al respecto, por lo artificiosa que pudiera parecer esta pregunta, no se obtuvo ninguna alternativa adicional. En suma, los resultados de esta pregunta confirman la noción de utilidad que se le otorga a la evaluación y que en la Discusión de resultados se expone.

TABLA 19

OPCIONES						LUGARES		
a	b	c	d	e	f	1o.	2o.	3o.
4%	44%	36%	76%	52%	--	d	e	b

## Opciones:

- a) El único medio de representar el conocimiento de sus alumnos
- b) Un requisito administrativo
- c) La reducción del proceso de conocimiento a un dato
- d) Un recurso útil para indicar a otros (Padres, maestros) el nivel de aprovechamiento de sus alumnos
- e) Una forma de presionar más a sus alumnos a que estudien cuando lo requieran
- f) Otro

Para la pregunta "El promedio o calificación final representa para Usted" y que presenta los resultados en la siguiente tabla

(11), se observa que el 72% de las preferencias fueron para dos opciones: a) y d) que respectivamente obtuvieron el 36% de preferencia, a diferencia de 6 profesores quienes otorgaron su opinión a la opción c) y sólo dos profesores a la opción b). Estos resultados confirman abiertamente la hipótesis general del presente trabajo.

TABLA 11

OPCIONES					LUGARES		
a	b	c	d	e	1o.	2o.	3o.
36%	3%	24%	36%	--	a,d	c	b

## Opciones:

- a) Los avances o deficiencias de sus alumnos
- b) El grado de confiabilidad y validez del programa escolar
- c) La capacidad o deficiencia del profesor
- d) Una forma de seleccionar a los alumnos que están en condiciones de ser promovidos
- e) Otro

TABLA 12

OPCIONES						LUGARES		
a	b	c	d	e	f	1o.	2o.	3o.
16%	60%	12%	4%	20%	3%	b	e	a

## Opciones:

- a) Son obsoletas (que bueno que las suspendieron)
- b) Pasa lo mismo que con los números: cada profesor las interpreta a su manera
- c) No dicen mucho; son solo requisitos
- d) Son mejores que los números para evaluar el proceso de aprendizaje
- e) Solo sirven para evaluar el comportamiento
- f) Otro

En lo que respecta al comportamiento o conducta, en esta tabla (12) se puede observar que, para el profesor "...el uso de calificaciones por letras -MB, B, S, NA-", resulta un asunto similar al del uso de números, por lo que la opción b) ocupa el primer lugar de preferencia con un 60%. En segundo lugar, queda la opción e) con un 20% de preferencia y en tercer lugar, la opción a) con un 16% de preferencia. Sin embargo, si el mayor porcentaje de profesores opinan que cada profesor las interpreta a su manera, entonces no tan sólo sirven para evaluar el comportamiento y, si son obsoletas, entonces el comportamiento se calificaría con números, que si bien cada profesor los interpreta a su manera, sería más fácil evaluar el comportamiento con números que con letras (sólo un profesor opinó lo contrario -opción d-); tres profesores opinaron que las letras no dicen mucho; son sólo requisitos, opción c); la opción f). Otro, incluye a dos profesores quienes opinaron que -Las letras permiten llevar un récord de los alumnos aunque puede ser que adolezcan de los mismos problemas que la escala numérica y -Sirven para el mismo objetivo.

TABLA 13

	1	2	3	4	!
1o.	f- 56	a- 28	b- 24	d, e, g	16
2o.	a- 28	e- 16	c- 20	c	8
3o.	c- 16	f- 12	c, d, g	8	---

## Opciones:

- a) Aspectos cognoscitivos del alumno
- b) Aspectos de comportamiento en general
- c) Arbas
- d) Aspectos que obstaculizaron el desempeño del alumno
- e) Aspectos destructores del aula, de la familia, etc.
- f) Los esfuerzos del alumno, aunque sus trabajos sean muy sencillos.
- g) Problemas emocionales por los cuales atraviesa el alumno
- h) Otro

En la tabla 13, que engloba los resultados obtenidos para la pregunta: "Al calificar con número o letra usted toma en cuenta ..." se observa que el profesor toma en cuenta los esfuerzos del alumno (aunque sencillos) opción f) con un 56% de preferencia; esta opción vuelve a presentarse en tercer lugar con el número 2 con un 12% de preferencia. La opción a) que con el número 1 aparece en el segundo lugar con un 28% de preferencia, ocupa el primer lugar con el número 2 con el mismo porcentaje; la opción b) ocupa el primer lugar con el número 3

y con un 24% de preferencia. Esto indica por principio que estas opciones son las que mayormente contestan a la pregunta antes citada. Siguiendo la secuencia de los porcentajes, con el 20% aparece la opción e) que conjuntamente con las opciones d), g) y c) con un 16% (la diferencia es de un profesor), indican que estos aspectos influyen pero no más que los tres anteriores; la opción c) que incluye las opciones a) y b), refuerza esta aseveración, ya que vuelve a aparecer en tercer lugar con el número 3 y en segundo lugar con el número 4 con el mismo porcentaje de preferencia: 8%.

TABLA 14

OPCIONES						LUGARES		
a	b	c	d	e	f	1o.	2o.	3o.
12%	3%	64%	--	28%	--	c	e	a

Opciones:

- a) Al principio del ciclo escolar
- b) Al final del ciclo escolar
- c) A lo largo del ciclo escolar
- d) Ninguna de las tres
- e) Las tres primeras alternativas
- f) Otro

Los resultados sobre la temporalidad en que la evaluación debe hacerse, se condensan en la tabla número 14 (arriba). Como puede observarse, los profesores opinan que la evaluación se debe hacer a lo largo del ciclo escolar, opción c), con un 64% de preferen-

cia, aunque conjuntamente con esta opción se puede hacer al principio del ciclo (opción a-), y al final del ciclo escolar (opción b-), lo cual se engloba en la opción e), con un 28% de preferencia. En menor medida se realiza al principio o al final solamente (tres profesores y dos de ellos respectivamente). Estos resultados confirman los mencionados en la tabla 7 donde los profesores opinan que la frecuencia en la evaluación debe ser diario, cada semana y/o cada mes, lo cual establece ser a lo largo del ciclo escolar como aquí se observa.

En este sentido, "con los resultados de sus evaluaciones", el profesor evalúa las necesidades de la clase y su propia preparación, opción e) con un 80%, consiguientemente las necesidades del grupo (opción d-) y finalmente las necesidades del alumno (opción c-). Entre estas dos últimas opciones, la diferencia entre ellas es de sólo un profesor y entre ellas y la principal opción de tres profesores más. (ver tabla 15).

TABLA 15

OPCIONES						LUGARES		
a	b	c	d	e	f	1o.	2o.	3o.
20%	--	64%	63%	80%	--	e	d	c

## Opciones:

- a) Evalúa las necesidades del programa escolar
- b) Evalúa al profesor del ciclo anterior
- c) Evalúa las necesidades del alumno
- d) Evalúa las necesidades del grupo
- e) Evalúa las necesidades de la clase y su propia preparación
- f) Otro



En la tabla 16, se observan dos opciones como las mayormente elegidas: opciones c) con 72% y a) con 64%. Esto indica que -con diferencia de dos profesores-, el nivel socio-cultural de los alumnos influyen notablemente en el aprendizaje de los alumnos, obstaculizándolo o reforzándolo, por lo cual, el profesor puede entender el proceso de aprendizaje individual. Sin embargo, la siguiente opción que por su frecuencia ocupa el tercer lugar de importancia es la opción d), con un 16%, es decir que cuatro profesores indican que no importa el nivel socio-cultural, todos los alumnos deben cubrir los niveles que marca el programa escolar; esto influye notablemente con lo anteriormente expuesto, ya que si bien la mayoría de los profesores opinan que dicho factor es relevante, otra fracción del profesorado indica lo contrario. En este sentido, se vuelven a encontrar discrepancias en las opiniones de los profesores, sobre todo en lo que concierne a aspectos que van más allá del aula pero que repercuten evidentemente en el proceso de aprendizaje.

TABLA 16

OPCIONES					LUGARES		
a	b	c	d	e	1o.	2o.	3o.
64%	4%	72%	16%	--	c	a	d

Opciones:

- a) Se va formando una idea sobre el nivel cultural de los niños que vienen a esta escuela
- b) Nota el nivel económico de las familias de sus alumnos
- c) Comprende los problemas de aprendizaje por el nivel socio-cultural al que pertenecen sus alumnos
- d) No importa el nivel socio-cultural, todos los alumnos deben cubrir los niveles que marca el programa escolar
- e) Otro

TABLA 17

OPCIONES							LUGARES		
a	b	c	d	e	f	g	1o. a	2o. c	3o. d
52%	8%	48%	24%	4%	20%	8%			

## Opciones:

- a) Es necesario porque cada profesor evalúa con sus propios criterios
- b) Es necesario porque la evaluación numerica actual es raquítica
- c) Es necesario porque realmente no se evalua lo que se debería evaluar (comportamiento, programas y necesidades de profesores y alumnos)
- d) Realmente esta bien la forma de evaluación actual
- e) Es necesario reestructurar el sistema de evaluación actual, pero no se va a hacer nada.
- f) Ningun cambio en la evaluación es beneficioso, solo se trata de reestructurar pero no de cambiar verdaderamente
- g) Otro

En la tabla 17, se observan los resultados obtenidos a la pregunta "¿Considera usted que es necesario reestructurar el Sistema de Evaluación que se lleva a cabo en las escuelas primarias?". Las opciones mayormente elegidas son las a) con un 52% y la c) con un 48% de preferencia. Esto indica que el profesor se da cuenta de una serie de deficiencias y de contradicciones por lo que siente necesario un cambio en el sistema evaluativo. Sin embargo, aquí también se evidencian contradicciones porque, si bien el porcentaje de la opción d) no es tan

significativo -aunque esta opción ocupa el tercer lugar de preferencia-, si pone en disyuntiva los resultados anteriores. Si el 24% de los profesores opinan que está bien la forma de evaluación actual, entonces convendría realizar más investigaciones al respecto.

En la tabla 18 se observan las opiniones preferidas que otorgan los profesores a la pregunta "En qué se basa usted para elaborar un examen", y por lo que puede notarse, la base son los objetivos de la unidad (opción a) con 64% de preferencia y con el primer lugar con el número 1). También con el número 1 pero en segundo lugar aparece la opción b) con un 24% de preferencia y que hace notar el criterio y la experiencia del profesor. Esta opción vuelve a aparecer en primer lugar con el número 2 y con un 40% de preferencia, lo cual hace suponer según esta posición que, si bien el profesor se puede basar en los objetivos de la unidad, también lo hace en información que considere relevante del tema; por tercera vez aparece en segundo lugar en el número 3 con un 16% de preferencia, un renglón abajo de la opción d), que con este número obtiene un porcentaje de 36% y que con el número 1, en tercer lugar obtuvo un porcentaje de 4%, junto con la opción e). En este sentido, tanto los principios psicológicos como la propia concepción que tiene el profesor sobre el proceso de conocimiento, son aspectos importantes para elaborar un examen. Estas dos opciones aparecen con el número 2 en segundo lugar (la opción e)-), y en tercer lugar

TABLA 18

	1	2	3	4
1o. !	a - 64	b - 40	d - 36	c - 24
2o. !	b 24	e 20	b, f 16	e 20
3o. !	c, e 4	d 12	e 12	c 16

## Opciones:

- a) En los objetivos de la Unidad
- b) En información que Ud. considera relevante del tema
- c) En documentos de información girados por la S.E.P.
- d) En principios psicológicos que Ud. considera relevantes
- e) En una concepción particular que Ud. maneje sobre el proceso de conocimiento
- f) En exámenes ya estandarizados
- g) Otro

(la opción d)-) con el 20% y el 12% de preferencia con este número. Adicionalmente, vuelven a aparecer las opciones d), b) y e) con el número 3 en primero, segundo y tercer lugar, aunque la opción f) -exámenes ya estandarizados- se ubica en igualdad de porcentaje 16% con la opción b) ya mencionada anteriormente. Con el número 4 aparece en primer lugar la opción c) con un 24% de preferencia, lo cual indica que los documentos girados por la S.E.P. también tienen un lugar ponderante para la elaboración de un examen (aunque la S.E.P. no establece ningún criterio de elaboración de exámenes); esta opción se equipara con la opción b) que en el segundo lugar con el número 1 obtiene el mismo porcentaje de preferencia: la S.E.P. otorga al profesor la decisión y

habilidad de la elaboración de exámenes lo cual viene a reforzarse con la opción b). Las otras dos opciones que en segundo y tercer lugar se ubican con este número 4, son las e) y la d) que también son elegidas con mayores porcentajes en los números 1 al 3.

Los porcentajes obtenidos para los recursos metodológicos conocidos y los usados por los profesores, se condensan en la misma tabla 19 que a continuación aparece:

TABLA 19

		OPCIONES																
		a	b	c	d	e	f	g	h	i	j	k	l	m	n	o	p	q
*		84%	20%	20%	76%	48%	68%	64%	40%	52%	36%	64%	20%	40%	28%	36%	32%	
**		84%	16%	16%	76%	32%	64%	60%	8%	20%	28%	44%	--	16%	12%	28%	12%	--

LUGARES			LUGARES		
1o.	2o.	3o.	1o.	2o.	3o.
a	d	f	a	d	f
( Conocidos )			( Usados )		

## Recursos Metodológicos (Opciones)

- |                                   |                              |
|-----------------------------------|------------------------------|
| a) Pruebas objetivas              | h) Sociogramas               |
| b) Pruebas de actuación           | i) Entrevistas               |
| c) Pruebas de ensayo              | j) Registro anecdótico       |
| d) Pruebas orales                 | k) Escalas estimativas       |
| e) Listas de control              | l) Tests situacionales       |
| f) Escalas de calificación        | m) Tests verbales            |
| g) Observación directa            | n) Tests de ejecución        |
| o) Pruebas de muestras de trabajo | p) Pruebas de identificación |
| q) Otro                           |                              |

En esta tabla se puede observar que en primero, segundo y tercer lugar los mismos recursos (conocidos y usados) obtienen el mismo valor porcentual. Se nota una pequeña diferencia en la opción f) que ocupa el tercer lugar y que como recurso metodológico conocido obtuvo el 68% a diferencia de su uso, en un 64% (sólo un profesor marca la diferencia). El valor 64% también es otorgado como recursos metodológicos conocidos a la opción g) Observación directa, y a la opción k), escalas estimativas; el uso de estas dos opciones se da en un 60% la opción g), y en un 44% la opción k), por lo que el uso de esta última ya no resulta del todo significativa. En suma, las pruebas objetivas, las pruebas orales y las escalas de calificación son los recursos que desde hace mucho tiempo se usan y según estos resultados hoy en día se siguen usando. Aún cuando otros recursos metodológicos proveen de mejores datos sobre el proceso de conocimiento de los alumnos, la realidad marca que los profesores los usan por debajo del 50%.

La tabla 20 muestra los resultados de la pregunta No. 21 de la encuesta para profesores y que evidencia los resultados obtenidos a la adquisición de los conocimientos que sobre la evaluación tienen los profesores. Ante esto, la principal fuente de adquisición proviene de su formación magisterial, opción a) con un 76% de preferencia; en segundo lugar la fuente implica cursos de actualización, opción f)

con un 48% de preferencia y, en tercer lugar, la opción e) con un 40% de preferencia marca a la comunicación interpersonal con otros docentes como la última fuente representativa. Las opciones b) y c) que con un 36% de preferencia respectivamente marcan al propio interes del profesor junto con las asesorías que la S.E.P. da a los profesores como otra fuente de adquisición y sobre todo de actualización, sin embargo, los valores porcentuales no resultan tan significantes como los primeros. Las opciones d) y g), Asesorías de otros profesionales (Psicólogos, Pedagogos, etc.) indica la pobreza de comunicación profesional; las otras fuentes que los profesores dieron son: -Licenciatura en Psicología; -Estudios de la Universidad Pedagógica Nacional. Estas dos opciones indican un porcentaje del 12%, que equivale a tres profesores respectivamente.

TABLA 20

OPCIONES							LUGARES		
a	b	c	d	e	f	g	1o.	2o.	3o.
76%	36%	35%	12%	40%	48%	12%	a	f	e

Opciones:

- a) Formación magisterial
- b) Propia cuenta
- c) Asesorías de S.E.P.
- d) Asesorías de otros profesionales (Psicólogos, Pedagogos)
- e) Comunicación interpersonal con otros docentes
- f) Cursos de actualización
- g) Otras fuentes

Finalmente, algunas alternativas fueron dadas por un mínimo de profesores (sólo 4 de ellos), sin embargo, pocas tienen relevancia a la encuesta aplicada y que versó sobre el proceso de evaluación educativa:

1. Que en las escuelas se den orientaciones sobre evaluación y que se lleven a cabo.
2. Que este documento sirva para que realmente se lleve a cabo algo y que no sirva para justificar el trabajo de los funcionarios.
3. Falta cuestionar hasta qué punto la educación forma de modo íntegro y para la vida diaria y la transformación de la comunidad. -Cuestionar sus fines en un país como el nuestro.-
4. Visitas a las escuelas por parte de las autoridades para estar en más contacto.
5. Que los libros de texto sean mejores.
6. Que vuelvan los libros a los del Sexenio del Presidente López Mateos.





Para los Padres de Familia, la evaluación que se les hace a sus hijos, "Representa la maduración y la capacidad", opción a) con un 76% de preferencia; "Representa el coeficiente de inteligencia de sus hijos", opción d) con un 56% y, "Es un análisis del aprovechamiento escolar", opción f) con un 36%. Estas opciones tienen una diferencia entre ellas de cinco padres de familia. Entre la última opción (f) a la siguiente (c), existe una diferencia de un padre de familia, por lo que se podría establecer que en la evaluación escolar, tanto el análisis del aprovechamiento escolar como la representación de los conocimientos adquiridos juegan un papel importante, aunado a las dos primeras opciones de mayor porcentaje. Analizando las opciones con menores porcentajes, en este caso: e) con 20%, g) y h) con 16% y b) con 12% se observa que para los padres, en la evaluación escolar no se refleja ni las actividades realizadas en clase, el nivel escolar ni el socio-económico ni sus aciertos o errores de ellos. Esto cuestionaría los resultados que en la tabla 2 de los profesores, opción d) se presentan y los de la tabla 16 igualmente.

TABLA 2

a	b	OPCIONES				f	LUGARES		
		c	d	e	1o.		2o.	3o.	
56%	24%	24%	40%	36%	80%	f	a	d	

## Opciones:

- a) Por medio de exámenes escritos
- b) Por medio de exámenes orales
- c) Por medio de tareas
- d) Por medio del interés que muestran los padres
- e) Por medio de trabajos
- f) Por medio de participación en clase

En esta tabla 2 se muestra lo que los padres de familia opinan sobre la forma en como se debe realizar la evaluación, siendo para ellos primordialmente por medio de la participación en clase, opción f) con un 88%; seguidamente por medio de exámenes escritos, opción a) con 56% de preferencia y en tercer lugar, por medio del interés que ellos muestran, opción d) con un 40% de preferencia. Los menores porcentajes fueron obtenidos para las opciones e) con 36%, b) y c) con 24% respectivamente, lo cual hace notar que los trabajos, los exámenes orales y las tareas no serían del todo relevantes para llevar a cabo la evaluación de sus hijos. Se confirma el uso de los exámenes escritos (o pruebas objetivas) que los maestros siguen usando. En la tabla 19 que condensa los recursos metodológicos que los profesores conocen y usan y que en su análisis se cuestionan sobre el por qué las pruebas objetivas se siguen aplicando en el salón de clases, una de las razones que podría contestar a este cuestionamiento sería el que los padres están a favor de ellos.

TABLA 3

OPCIONES						LUGARES		
a	b	c	d	e	f	1o.	2o.	3o.
56%	60%	60%	12%	16%	52%	b,c	a	f

## Opciones:

- a) Son necesarios para comprobar lo aprendido
- b) Sirven para saber si los niños están capacitados para el siguiente curso
- c) Sirven para saber si su hijo ha comprendido en clases al profesor
- d) Son un estímulo para auto-evaluarse
- e) Sirven para otorgar premios o estímulos al niño
- f) Son un medio (entre otros) para conducir entre padres y maestros - el sistema de estudio del niño

Los exámenes escolares, por consiguiente, sirven para saber si los niños están capacitados para el siguiente curso y para saber si su hijo ha comprendido en clases al profesor (opciones b) y c) con el 60%, ver tabla 3); además, -con diferencia de un padre-, son necesarios para comprobar lo aprendido (opción a) con 56%) y, con diferencia también de otro padre de familia, son un medio (entre otros) para conducir entre padres y maestros el sistema de estudio del niño. Esto implica que por medio de las pruebas objetivas, se tiene al menos un índice de donde partir para poder mejorar el proceso de aprendizaje de los hijos, entre padres y maestros. Las otras opciones, que con menores índices porcentuales hablan del otorgamiento de premios y estímulos al niño (4 padres de familia) y, el que sean un estímulo para autoevaluarse (tres padres de familia). Esta última opción, parece establecer el que si hay un problema en el aprendizaje del menor, en él está el problema, no en los padres, ni en el nivel socio-económico.

Cuando se pregunta sobre la diferente manera de exigir a varones o a niñas, los padres opinan que NO es más importante exigirles a los varones; sin embargo la diferencia entre la respuesta SI es más importante y NO, sólo es de un padre de familia, lo cual hace que estos resultados sean dudosos. Al analizar los por qué de su inclinación hacia SI o NO, los padres contestaron en su mayoría que es porque deben estar mejor capacitados (opción c) 52%), porque van a mante-

ner una familia (opción a) 48%), porque requieren más de un empleo y porque para ganar dinero debe ser un profesionalista (opciones b) y f) con 32% respectivamente). Cinco padres de familia no opinaron nada ya que en esta pregunta el 24% de ellos contestaron que la exigencia debía ser IGUAL, y por ello se abstuvieron de contestar alguna opción que en realidad se encaminaba a la exigencia por uno de los dos sexos. Este porcentaje de "nada", 20% se equipara al de la opción d) donde los padres que sí se inclinaron por uno de los sexos (masculino) mencionaban que deben formar un buen matrimonio, y los que no opinaron, con su abstinencia indican con la opción de "otro" sus sugerencias: -para formar un matrimonio la responsabilidad es de los dos sexos, y -lo importante es que tengan ambos intereses de ampliar sus conocimientos. Sin embargo, desgraciadamente aún pesa hoy en día la mayor exigencia al varón. (Ver tabla 4)

TABLA 4

		SI	36%	NO	40%	IGUAL	24%			
		OPCIONES						LUGARES		
a	b	c	d	e	f	nada	otro	1o.	2o.	3o.
48%	32%	52%	20%	4%	32%	20%	4%	c	a	b, f

## Opciones:

- a) Porque ellos van a mantener una familia
- b) Porque requieren mas de un empleo
- c) Porque deben estar mejor capacitados
- d) Porque deben formar un buen matrimonio
- e) Porque mantiene en alto el buen nombre de la familia
- f) Porque para ganar dinero debe ser un profesionalista

La postura que tienen los padres en relación a las calificaciones, y en especial a un valor numérico de 10, (tabla 5), se inclinan principalmente a que le da gusto porque ese 10 habla de que su hijo es buen alumno (opción e) con el 76% de preferencia), además hace notar lo importante que es para el padre esa calificación (opción c) con el 64% de preferencia) y a partir de aquí, la mitad de los padres opinan que no importa la calificación, ellos le siguen exigiendo lo mismo (opción d) con el 32%). Un padre menos, hace la diferencia entre esta opción y la a) que con un 28% de preferencia establece el premio ante esa calificación. Analizando las dos opciones restantes y cuyo porcentaje es realmente menor (dos padres de familia respectivamente), indica que el factor "reconocimiento" tiene peso en la relación padres-hijos ante su proceso de aprendizaje. Cuatro padres de familia marcaron la alternativa "otro", sin embargo dos de ellos no contestaron nada; los otros dos opinaron: -Seguirlo motivando y -Una calificación es sólo un parámetro para medirlo.

TABLA 5

OPCIONES							LUGARES		
a	b	c	d	e	f	otro	1o.	2o.	3o.
28%	3%	64%	32%	76%	3%	16%	e	c	d

## Opciones:

- a) Lo premia
- b) No le dice nada por temor a que se confie
- c) Le hace notar lo importante que es para Ud. esa calificación
- d) No importa la calificación, Ud. le sigue exigiendo lo mismo o más.
- e) Le da gusto porque ese 10 habla de que su hijo es buen alumno
- f) Lo presume entre sus amistades y familiares

Los padres ante una calificación entre 6 y 8, inclusive, opinaron que le ayudan a su hijo a entender y localizar sus fallas (opción c) con 88%), recurren al colegio a que les informen sobre su hijo (opción e) con 64%) y les hacen ver que sus esfuerzos sus hijos no los valoran (opción b) con 36%). Sin embargo esta última opción, por la diferencia -casi del 50%- con la anterior hace notar que el peso de las dos primeras es lo más frecuentemente optado. Empero, la valoración de los esfuerzos de los padres es un factor importante en la relación con los hijos y de los hijos en relación a sus padres, así como de los maestros en relación a los padres. Además aún prevalece la opinión del castigo físico y/o verbal cuando un hijo obtiene dichas calificaciones (opción a) con 24% de preferencia). La última opción d) no es representativa ya que sólo un padre de familia se inclinó por ella. (ver tabla 6)

TABLA 6

a	OPCIONES				e	LUGARES		
	b	c	d	1o.		2o.	3o.	
24%	36%	88%	4%	64%	c	e	b	

## Opciones:

- Lo regaña y/o castiga para que se mejore
- Le hace ver que los esfuerzos que Ud. hace su hijo no los valora
- Le ayuda a entender y localizar sus fallas
- Pasa por alto la calificación sin decirle algo a su hijo
- Va inmediatamente al colegio para preguntar sobre su hijo

Por consiguiente, una calificación reprobatoria, los ha ce buscar la manera de saber en qué consiste el problema (opción b) con un 88%), además acuden con el profesor para que le diga lo que puede hacer (opción c) con un 64%), sin embargo, ya en la tabla 3 ellos opi- naron que el aprendizaje de los hijos debía conducirse entre padres y maestros, lo cual con estos resultados ¿se invalidaría dicha opinión?. Con el 48% de preferencia los padres indican buscar inmediatamente ayu- da profesional (psicólogo o maestro) para que ayude a su hijo; si bien esta postura resulta de una gran utilidad, parece ser que los padres vuelven a poner a sus hijos en otras manos quizá eludiendo el proble- ma, quizá devaluando su propia yuda y la confianza que sus hijos le pue- den tener. Dos padres de familia se inclinan por el fraude, es decir, por la obtención de una boleta aprobatoria (opción d) con 8%), eludien- do así el problema que con esta acción no lo solucionará. (ver tabla 7)

TABLA 7

OPCIONES						LUGARES		
a	b	c	d	e	f	1o.	2o.	3o.
48%	88%	64%	8%	--	--	b	c	a

## Opciones:

- a) Busca inmediatamente ayuda profesional (psicólogo o maestro) para que ayude a su hijo
- b) Busca Ud. la manera de saber en que consiste el problema
- c) Acude con el profesor para que le diga lo que puede hacer
- d) Ve la posibilidad de obtener una boleta aprobatoria
- e) Castiga a su hijo fuertemente y no lo deja salir para que la gente no sepa que reprobó
- f) Le dice a su hijo que se alegra del resultado porque es un flojo y se lo tiene merecido



Finalmente, los padres opinan que una buena calificación o certificado equivale a los esfuerzos de su hijo en primer lugar (opción g) con el 76%), en segundo lugar equivale a un buen trabajo (opción B) con el 56%), y en tercer lugar, es un ejemplo para sus otros hijos e implica los esfuerzos de ellos (opciones e) y f) con el 28% respectivamente).

El 16% de preferencia fue para dos opciones: a) y c) respectivamente, es decir que para los padres un certificado equivale a un prestigio y a un buen lugar entre los demás, (status social); y dos padres de familia se inclinan por dos opciones d) y h) con el 4% respectivamente y que niegan que un certificado no implique los conocimientos verdaderos y que sea sólo un requisito. Sin embargo esto último, aún careciendo de un buen porcentaje que lo respalde será un punto importante de discusión y que más adelante se expondrá.

TABLA 8

OPCIONES								LUGARES		
a	b	c	d	e	f	g	h	1o.	2o.	3o.
16%	56%	16%	4%	28%	28%	76%	4%	g	b	e,f

## Opciones:

- |   |                                    |
|---|------------------------------------|
| a) Un prestigio                                 | e) Un ejemplo para sus otros hijos |
| b) Un buen trabajo                              | f) Los esfuerzos de Ud.            |
| c) Un buen lugar entre los demás                | g) Los esfuerzos de su hijo        |
| d) No dice nada de los conocimientos verdaderos | h) Un requisito solamente          |

E N C U E S T A N I Ñ O S

Dentro de la encuesta que se realizó a los alumnos sobre sus opiniones en relación a la evaluación, las preguntas se dirigieron hacia lo que ellos opinaban sobre algunos aspectos sobresalientes de tal proceso. Los resultados fueron los siguientes:

De los 25 niños encuestados, la tabla 1 presenta los datos de las niñas (el 32% del total encuestado). El 20% de niñas tiene hermanos varones y el 12% no. De ellas, 12% tienen un hermano, 4% dos y site hermanos varones respectivamente. El 28% tienen hermanas mujeres y el 4% no. De ellas, 8% tienen una hermana, 4% dos, 12% tres y 4% cinco. Del total de niñas, el 4% son mayores de edad, y el 12% intermedias y menores.

Porcentajes

F = 32 %		M = 68 %					100 % = 25	
TABLA 1		NIÑAS						
		No. de HERMANOS						
SI	NO	1	2	3	4	5	6	7
M	20	12	4	--	--	--	--	4
F	28	8	4	12	--	4	--	--
MAYORES		4%						
INTERMEDIOS		12%						
MENORES		12%						

De los varones encuestados, el 68% de la población total, el 52% sí tienen hermanos y el 16% no (varones). De ellos el 12% tienen un hermano, el 16% dos y tres hermanos respectivamente, y el 4% 4 hermanos varones; el 56% tiene hermanas mujeres y el 12% no; de ellos el 24% tienen una hermana, el 16% dos, el 8% tres y el 4% siete y ocho respectivamente. Del total de varones, el 36% son mayores, el 20% intermedios y el 12% menores que sus hermanos.

TABLA 2

## VARONES

## PORCENTAJES

		No. de HERMANOS							
		1	2	3	4	5	6	7	8
	SI	NO							
M	52	16	12	16	16	4	--	--	--
F	56	12	24	16	8	--	--	--	4 4
MAYORES		36%							
INTERMEDIOS		20%							
MENORES		12%							

Estos datos tienen relevancia en lo que respecta a la exigencia por sexo entre ellos y sus hermanos, y que parte de esta va-



En la tabla 4 pueden observarse los resultados sobre lo que los niños opinan que es la Evaluación escolar. En esta tabla aparecen los porcentajes que cada opción obtuvo tanto de la opinión de las niñas (F) como de los niños (M) encuestados, así como los totales. Desglosando los datos, para las niñas la evaluación es, en primer lugar "Un dato útil para conocer y controlar sus errores", opción c) con un 24% de preferencia; en segundo lugar, tres opciones ocupan este lugar: d), e) y f) con un 16% de preferencia, es decir, que la evaluación es una prueba de su capacidad, un indicativo de sus esfuerzos y un indicativo de lo que ha aprendido; en tercer lugar, la opción a), con un 12% indica que la evaluación es sólo un número. En la alternativa "Otro", la niña que la marcó no puso nada al respecto.

Para los varones, la evaluación es una prueba de su capacidad y un indicativo de lo que ha aprendido (opciones d) y f) con un 48% respectivamente); en segundo lugar es un dato útil para conocer y controlar sus errores (opción c) con un 44%); en tercer lugar, es un indicativo de sus esfuerzos (opción e) con el 40%). Analizando los totales, la opción que ocupa el primer lugar es la c) que sería la que contestaría en forma total a la pregunta sobre la evaluación; en segundo lugar las opciones más representativas serían la d) y la f); y en tercer lugar la opción e), cada una de ellas con los siguientes porcentajes: c) 68%, d) y f) 64% y e) 56%. (ver tabla 4)

TABLA 4

	OPCIONES							LUGARES		
	a	b	c	d	e	f	OTRO	1o.	2o.	3o.
F	12%	--	24%	10%	16%	16%	4%	c	d, e, f	a
M	12	12	44	48	40	43	--	d, f	c	e
TOTAL	24	12	68	54	56	64	4	c	d, f	e

## Opciones:

- a) Un numero
- b) Una letra
- c) Un dato util para conocer y controlar tus errores
- d) Una prueba de tu capacidad
- e) Un indicativo de tus esfuerzos
- f) Un indicativo de lo que has aprendido

Para los niños, el 100% opina que sí es importante su evaluación, porque, en primer lugar le sirve para saber si ha aprendido (opción d) con 76% de preferencia); en segundo lugar, porque sólo a ellos le interesa (opción b) con un 44% de preferencia) y, en tercer lugar, porque se lo exigen sus padres (opción a) con el 32% de preferencia). Además, aún cuando el porcentaje es bajo, 7 niños opinaron que es importante la evaluación porque es una forma de competencia con sus compañeros y hermanos (opción e) con un 28%); tres niños sienten que a nadie le interesa si aprenden o no, pero su evaluación les es importante (opción f) con un 12%) y dos niños opinaron que su evaluación

es importante porque pueden presumir que saben más. En este sentido, los factores aprendizaje real, interés, exigencia y competencia son las razones del por qué es importante la evaluación para los niños. (ver tabla 5)

TABLA 5

100% = SI

OPCIONES						LUGARES		
a	b	c	d	e	f	1o.	2o.	3o.
32%	44%	8%	76%	28%	12%	d	b	a

Opciones:

- a) Porque te lo exigen tus padres
- b) Porque solo a ti te interesa
- c) Porque puedes presumir que sabes mas.
- d) Porque te sirve para saber si has aprendido
- e) Porque es una forma de competencia con tus companeros y hermanos
- f) Porque a nadie le interesa si aprendes o no

De los recursos metodológicos ante los cuales los niños tienen experiencias evaluatorias, se encuentra en primer lugar las tareas (opción e) con el 88%); en segundo lugar la conducta y la limpieza personal y de trabajo (opciones h) e i) con un 84% respectivamente), y en tercer lugar, los exámenes escritos (opción a) con un 80%). Estos datos refuerzan el uso de los exámenes escritos que ya se preponderaron en las encuestas a profesores y a padres de familia, sin embargo se agregan las tareas, la conducta y la limpieza como los recursos

que usan sus profesores para evaluarlos aún a pesar de que los maestros le dieron a estos dos recursos un peso mínimo. (Ver tabla 19, opciones de la j) a la n). Sin embargo, la tabla 5 reafirma los datos que dan los alumnos. (Ver tabla 5 de encuesta a profesores)

TABLA 6

OPCIONES										LUGARES			
a	b	c	d	e	f	g	h	i	j	1o.	2o.	3o.	
80%	52%	72%	64%	68%	72%	44%	84%	84%	76%	e	h,i	n	
Opciones:													
a)	Exámenes escritos						b)	Exámenes orales					
c)	Participación en clase						d)	Trabajos escritos					
e)	Tareas						f)	Trabajos en equipos					
g)	Dibujos						h)	Conducta					
i)	Limpieza personal y de trabajo						j)	Cuestionarios					

Para el 100% de los niños son importantes las calificaciones porque, en primer lugar, saben cuales fueron sus errores (opción c) con un 76% de preferencia), en segundo lugar, porque sus padres les dan algo a cambio si es buena calificación (opción a) con un 48% de preferencia) y en tercer lugar por que no desean el castigo si son "malas" calificaciones. porque saben por medio de ellas si deben estudiar o no y porque les sirven para demostrar a sus padres, hermanos y compañeros que son los mejores. Estos datos muestran que todas las opciones son relevantes del por qué las calificaciones son importantes para ellos;



cada calificación tiene para ellos una consecuencia: premio, castigo, deber estudiar, o una demostración a los demás de que sí pueden (parece que los niños se encuentran en una continua evaluación de sí mismos, de sus actos y de cómo valoran los esfuerzos de sus maestros y de sus padres de familia)'

TABLA 7

OPCIONES					LUGARES		
a	b	c	d	e	1o.	2o.	3o.
48%	24%	76%	24%	24%	c	a	b,d,e

Opciones:

- Porque mis padres me dan algo a cambio si es buena calificación
- Porque si son "malas" calificaciones, me regañan, pegan o castigan
- Porque al conocer mi calificación sé cuales fueron mis errores
- Porque con las calificaciones sé si debo estudiar o no
- Porque me sirven para demostrar a mis padres, hermanos y compañeros que soy el mejor

Tratando de ahondar más sobre la cuestión de las calificaciones, y en un intento por reforzar o desechar la hipótesis de que toda calificación trae alguna consecuencia para los alumnos, en la siguiente tabla se encuentra que cuando un alumno recibe una calificación, se da cuenta de, en primer lugar cuál es su nivel de conocimientos y que debe estudiar (opciones b) y c) con un 64% de preferencia), en segundo lugar se da cuenta de sus progresos (opción a) con un 60%) y en tercer lugar de que puede obtener algo a cambio (opción f) con un 28%

de aceptación). Es decir que si bien puede obtener algo a cambio por sus padres, importan más su nivel de conocimientos, sus progresos y su necesidad de seguir estudiando.

ABLA 8

OPCIONES							LUGARES		
a	b	c	d	e	f	g	1o.	2o.	3o.
60%	64%	64%	16%	12%	28%	--	b,c	a	f

Opciones:

- ) Tus progresos
- ) Tu nivel de conocimientos
- ) Que debes estudiar
- ) Que no has estudiado
- ) Que es inútil estudiar
- ) Que podras obtener algo a cambio
- ) Que siempre son injustas

Finalmente, el grado de exigencia que se establece en relación a sus hermanos varones, los alumnos estipulan que les exigen más que a ellos en un 60%, e igual en un 36%, pero nunca menos (los datos engloban tanto a varones como a niñas encuestadas). La exigencia en relación a las hermanas mujeres establece ser más en un 56%, igual en un 28% y menos en un 4%. Analizando los porcentajes de varones y de niñas, a los hijos se les exige más que a sus hermanos varones y mujeres que en forma igual (la diferencia entre el 60% y el 56% de más es sólo el 4% que corresponde a un niño), por lo que la diferencia de opiniones entre lo que experimentan los niños y lo que dicen hacer los padres es notoria. La carga ideológica sobre el peso que tie

ne el ser varón en la familia y en la sociedad está apoyado por los niños y por la mayoría de los padres, aún cuando algunos traten de incluir a las niñas en la exigencia ante la vida.

TABLA 9

MAS	EXIGENCIA		MAS	EXIGENCIA	
	ENOS. VARONES IGUAL	MENOS		ENOS. NINAS IGUAL	MENOS
60%	36%	---	56%	28%	4%

Algunos porcentajes se preponderan ya que por un lado, la mayoría de los niños entrevistados fueron varones y el mayor porcentaje de ellos son mayores en edad que sus hermanos. Por otro lado, y en relación a las niñas, se notan porcentajes bajos en relación al lugar que ocupan entre sus hermanos, sin embargo, parece que se les exige "igual" que a ellos, por lo que el porcentaje de "igual" se vio incrementado por la opinión de las niñas.

En el aspecto de "la importancia en las calificaciones", los porcentajes se ven altos, más por la opinión de los varones que de las niñas, lo cual significa que se les exige más a ellos que a las niñas.

Antes de finalizar estos resultados, habría que aclarar un aspecto, el cual se relaciona a la diferencia entre las preguntas realizadas a cada sector en su encuesta. Si bien esta situación impide realizar análisis entre encuestas, (algunos aspectos sí fueron analizados), no por ello se invalidan los resultados obtenidos en cada una de ellas, y que de una u otra forma reforzaron las hipótesis planteadas al principio de este capítulo y a lo largo del presente trabajo de tesis. En primer lugar, el nivel de conocimientos y el marco de referencia que sobre la evaluación se tiene por parte de los profesores, -una preparación magisterial- pudo permitir que se ahondara más sobre aspectos técnico-metodológicos y teóricos que ni los padres de familia (aún cuando entre ellos existiera la posibilidad de que fuera profesor o lo hubiera sido), ni los niños tienen estos elementos, por lo cual no se podía incluir en sus encuestas preguntas sobre la experiencia de evaluar con números o letras, de poder dar una opinión sobre lo que significa para un profesor el sistema de evaluación, etc. Si bien algunas preguntas pudieran haberse incluido en las tres encuestas, se procuró que no fueran muy largas en cuanto a las preguntas y en cuanto al tiempo. En segundo lugar, la exigencia a los hijos puede ser más fácilmente contestada por los padres de familia y por los niños ya que esta situación la viven cotidianamente y no está viciada por la presencia de más de 10 niños como les puede suceder a los profesores.

Aún cuando algunos profesores son padres de familia, y bien podrían dar su opinión al respecto, no hubiera sido conveniente mezclar preguntas dirigidas hacia ellos como profesores y otras como padres. Podrían haber contestado las dos encuestas, sin embargo en el estudio piloto que se realizó, la renuencia y la apatía de los profesores a contestar su propia encuesta y alguna otra resultó ser un factor altamente desconcertante para ellos y para el encuestador: por un lado deseaban saber quién o quiénes estaban "detrás" del cuestionario, y por otro, argumentaban no tener tiempo para "perderlo" sabiendo que tienen poco tiempo y mucho trabajo.

Por último, las encuestas elaboradas para padres y para niños requerían ser sencillas y claras como para evitar la apatía por parte de ellos también, además de que era necesario recabar una información concisa sobre los aspectos que en la evaluación manejan estos sectores con la carga ideológica que los sustenta, lo cual era uno de los objetivos más importantes a obtener.

Sin embargo, un estudio de campo que pueda incluir encuestas con un lenguaje diferente pero cuyo contenido sea el mismo, podría arrojar resultados muy importantes en el abordaje de un tema tan abstracto como es el de la evaluación educativa. Sirve este último comentario como una posibilidad abierta para poder derivar estudios subsecuentes al presente.

e) DISCUSION DE RESULTADOS

De los resultados ya descritos, es necesario precisar el efecto psicológico del proceso de la evaluación, de las calificaciones y de los certificados o diplomas, que prevalecen en las actitudes y opiniones de los Profesores, los Padres de Familia y de los alumnos.

Por principio, en lo relacionado a lo que es la Evaluación educativa, no existe diferencia para los profesores entre Evaluación y Medición, situación ampliamente discutida en el Capítulo 2; se preponderan los términos "verificación" y "valoración", en contraste con el postulado de esta tesis, de que la Evaluación es una información que brinda elementos para reajustar los recursos y actividades implicados en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Es decir, un medio y no un fin. En este sentido, se corrobora el problema subyacente a la confusión y mal uso de los términos EVALUACION VS MEDICION.

Por otro lado, la Importancia que tiene la Evaluación para los profesores radica en corroborar lo aprendido por los alumnos, de donde esos datos sirven posteriormente para que el profesor programe sus clases subsecuentes y finalmente le permitirá que los padres de familia vean y valoren el trabajo realizado en el aula, esto quiere decir que, aún cuando la evaluación cumple con el proceso enseñanza-aprendi-

zaje, su importancia implica adicionalmente una valoración del propio trabajo magisterial. Por esto, la evaluación cumple una doble función: se dirige como valoración hacia el proceso de aprendizaje de los niños y hacia el conocimiento de los resultados por parte de los Padres de Familia, para volver en forma circular hacia los profesores, pero ahora como valoración de su actividad cotidiana. Si la evaluación que llega a los Padres de Familia se basa en "números", entonces la evaluación misma, regresa hacia los profesores con esos mismos "números", es decir que la evaluación que el profesor otorga a sus alumnos, pareciera ser la misma que él adjudica a su labor docente. Sin embargo, lo anterior implica considerar una serie de factores y hechos que se suman a este círculo de valoración en el proceso enseñanza-aprendizaje. Uno de esos hechos es que los profesores también consideran a la evaluación como "requisito institucional" y que "no sirve de mucho", ya que para "analizar a los alumnos" en su proceso de aprendizaje, implica realizar consideraciones fuera de su alcance y función magisterial. De hecho, la evaluación es vivida por los profesores como sencilla (desde los planteamientos que deben seguir por las autoridades de la S.E.P.), en lo aparente, pero sumamente compleja en lo esencial; esto resulta más claro cuando, lo que ellos evalúan normalmente son los conocimientos, que a través de los objetivos educacionales, se considera implican solamente verificar el grado en que fueron alcanzados a través de las ac

tividades realizadas. Esto significa coadyuvar (aparentemente, sin otra alternativa) con los planteamientos pedagógicos que sustenta la educación mexicana, en el aspecto cognoscitivo, y coadyuvar a "socializar" a los niños bajo patrones de disciplina y actitudes coherentes con el "tipo" de hombre que se requerirá en las empresas privadas y/o públicas, ya que, el otro aspecto importante a evaluar es el comportamiento. La aparente alternativa que los profesores ponen en evidencia es que, independientemente de evaluar los dos aspectos anteriores (conocimientos y conducta), también pugnan por evaluar las necesidades de sus alumnos, sin embargo, sólo para verificar el desarrollo que van logrando en el programa escolar. Esta carrera contra el tiempo que por medio del programa escolar (su total terminación) se presenta como realidad en la vida cotidiana de los profesores, es lo que provoca que las alternativas que se generen sean muy escasas, por un lado, y por otro, que ante la presión por cubrir un programa escolar, en lo que caen generalmente, es en usar la evaluación como medio de control para que estudien los alumnos.

En este sentido, los profesores no tan sólo se hayan presionados para cubrir con un programa escolar, sino que también tienen que avalar dicho requisito a través de la tasa de aprobación y reprobación de sus alumnos. Por todo esto, el profesor necesita un medio para controlar y para hacer que sus alumnos estudien; esto evidentesmen



te provoca relaciones de tensión maestro-alumno y una situación de rechazo ante el momento de la evaluación por parte de profesores y alumnos, situación vivida como molesta y muy compleja.

En lo relacionado a los aspectos metodológicos, es decir, a la utilidad del Sistema de Evaluación, se observa que los aspectos más relevantes para llevar a cabo una evaluación, los profesores consideran a la participación e investigación complementarias como los aspectos más relevantes. Si bien pudiera parecer que estos aspectos motivan al alumno, la verdadera utilidad estriba en que su calificación no es tan compleja como la calificación de las pruebas objetivas, sin embargo, estos resultados aparecen artificiosos ya que, ¿cómo evalúa el profesor a los alumnos que no tienen una adecuada habilidad para hablar frente a sus compañeros? ¿qué sucede con los niños a los que no se les otorga el derecho de la palabra?, puesto que por más preguntas que realice el profesor nunca se podrán igualar al número de alumnos que forman un grupo en nuestras escuelas oficiales (a veces más de 50 alumnos por grupo). En relación a la aportación o investigación complementaria, es muy difícil que se tengan enciclopedias, libros o tiempo para que los padres acompañen a sus pequeños a las bibliotecas y, en este sentido, resulta difícil que los niños de estas zonas urbanas puedan cubrir este aspecto de evaluación; además, si unos alumnos cumplen con este aspecto y otros no, tomando en cuenta que los profesores sos-

tienen que todos los alumnos deben cubrir todos los requisitos institucionales, ¿cómo realiza el profesor la evaluación ante esta situación, de los dos grupos de niños?: los que si pudieron cumplir y los que no? Como alternativa, surge la evaluación de tareas y ejercicios en clase que, aunque menos amenazados por la situación socio-económica, tiempo y capacidad o habilidad de participación ante grupos, son más fáciles para ser evaluados. Sin embargo, este es otro mecanismo de control para los alumnos: deben trabajar todos y cada uno de sus ejercicios puesto que la evaluación debe ser cubierta de una forma u otra. Por ello, en las evaluaciones no importa el tipo de respuestas a usar (abiertas o cerradas), lo importante es cubrir con un requisito, sea del programa escolar y/o de la promoción de alumnos.

Igualmente, y por todo lo anterior, los profesores evalúan a diario (aparentemente, puesto que hay pocos profesores que califican a 40 ó 50 alumnos en 4 horas que dura el turno de trabajo), ya que si se realiza así, se evitan la carga de trabajo que a final de mes resulta agotadora y molesta. Sin embargo no deja de ser ardua, por lo que en la mayoría de los casos, se realiza cada mes y es cuando los promedios de participaciones más pruebas más comportamiento dan un resultado disparate: primero se evalúa que se conteste bien y que el alumno tenga habilidad para hablar frente al grupo; segundo, su capacidad o incapacidad para controlar su angustia ante el examen y, tercero, se

evalúa su disciplina, actitudes, respeto a superiores y limpieza en sus trabajos, todo ello evaluado por medio de la adjudicación de números que son la mezcla y síntesis de todo un proceso, comparado con un patrón ideal que tiene el profesor en su mente y que, finalmente se anota en una "boleta" que sirve como el medio de comunicación con los padres de "todo" lo que en un mes realizó, aprendió o evidenció un alumno.

Adicionalmente, esta situación se pone en evidencia cuando para un profesor, una calificación numérica es sólo un índice, entre otros, un requisito formal, pero usar un número como calificación es un recurso útil para indicar y comunicar a otros (Profesores, Padres de Familia y Autoridades) el nivel de aprovechamiento de los alumnos. Esta contradicción hace notar la profunda confusión bajo la cual los profesores asignan un número como evaluación a un alumno ya que, lejos de ser un índice representativo del conocimiento adquirido por el niño, viene a ser en realidad un índice de la contradicción, confusión y mezcla en que la evaluación se prepondera.

Con el uso de letras, se opina que son obsoletas, en contradicción con la respuesta de los profesores al uso de los números. Se opinó que el uso de un número es sólo un índice entre otros que se pueden usar y, las letras, que son otro índice para otorgar un valor

cuantitativo al comportamiento y conducta, se dice que son obsoletas y que vuelven a ser manejadas a criterio de cada profesor, esto pudiera significar entonces que, cualquier índice que se establezca para evaluar al alumno, es obsoleto. Sin embargo, esta contradicción tiene un correlato real, tanto conocimientos como conductas, no pueden ser resumidos a un sólo índice, no tiene el valor ni de informar sobre la realidad del proceso de aprendizaje de un alumno, ni de representar el nivel y desarrollo de la adquisición de conocimientos. Por ello, tampoco se puede incluir ni los problemas emocionales del niño, ni los aspectos distractores del aula o la familia que en realidad obstaculizan el desempeño de ese niño en el salón de clases (muy a pesar de que estos aspectos son tomados en cuenta para asignar una calificación según opinan los profesores). Aunque, si bien el uso de números o letras están sujetas a flexibilidad dada por el criterio del profesor, no se niega la posibilidad de que los profesores tomen en cuenta estos factores para calificar; el problema se presenta cuando en el siguiente año escolar, el nuevo profesor no sabe si un número habla de los conocimientos adquiridos, las habilidades desarrolladas, el comportamiento en la escuela, los problemas emocionales o los aspectos distractores del aula o de la familia.

En relación a las características del proceso de evaluación, y en el aspecto de su periodicidad, los profesores se inclinan a

realizarla a lo largo del ciclo escolar (sin establecer firmemente el tiempo), pero también al principio, al final y a lo largo del ciclo escolar y, finalmente al principio del ciclo escolar. La secuencia de opinión de estas tres opciones indica que la evaluación debe hacerse en cada momento en que se lleva a cabo el proceso de enseñanza-aprendizaje, esto significa que posteriormente se la deberá establecer en los tres momentos base estipulados por la Secretaría de Educación Pública (Diagnóstica, Formativa y Sumaria). La relación que hay entre periodicidad e implicaciones para los profesores de la evaluación es la siguiente: la evaluación formativa, es decir, la que los profesores realizan a lo largo del ciclo escolar implica la evaluación de "Las necesidades de la clase y su propia preparación", es de notarse la importancia que se le da a la realización de un programa escolar, donde los recursos se estiman en función de dicho programa; la evaluación diagnóstica y sumaria, así como la formativa, en este orden, establece a la evaluación realizada al principio, al final y a lo largo del ciclo escolar, implica "evaluar las necesidades del grupo" y "evaluar las necesidades del alumno" y muy pocas veces "evaluar las necesidades del programa", lo cual establece que en lugar de realizar una evaluación integral: Programa, profesor, grupo y alumno, se busca resaltar primero al grupo y al alumno, después al mismo profesor y mínimamente el programa escolar en evaluaciones parciales. Si es más

importante la evaluación grupal e individual, no parece ser, por las necesidades del alumno 'per se', sino por las necesidades de ajustar el proceso de aprendizaje a la dosificación de un programa escolar a ser cumplido y enseñado obligatoriamente. Dicho programa nunca es evaluado ni ajustado desde la realidad grupal o individual del alumno: con estos datos se reafirma que el programa es el "adecuado", que las calificaciones son las importantes, y que lo individual se antepone a lo grupal, sólo en términos de competencia y disciplina.

Esto último resulta más claro, desde la contradicción encontrada en las respuestas a las implicaciones socio-culturales de los alumnos, tanto para entender su proceso de aprendizaje (los problemas o dificultades implicados en dicho proceso), como para comprender los resultados en las evaluaciones del mismo. Por un lado, los profesores opinan comprender a sus alumnos por el nivel socio-cultural al que pertenecen, empero, también opinan que "no importa el nivel socio-cultural, todos los alumnos deben cubrir los niveles que marca el programa escolar". Esto evidencia los objetivos de la educación y de la evaluación: "La calidad y cobertura de la educación" (ampliamente analizado en el capítulo 2), donde no importan ni las diferencias individuales, ni las diferencias socio-culturales, lo único importante es la cobertura de la educación en número (estadísticas), dirigida a toda la masa indiferenciada de niños que sustentan la base de la pirámide esco

lar, y a toda la opinión pública.

En el aspecto metodológico, es decir, de los recursos generalmente usados para llevar a cabo la evaluación sea Diagnóstica, Formativa y Sumaria, no se encuentran diferencias entre los que se conocen y se usan, donde las Pruebas objetivas (comúnmente llamadas exámenes) y las orales, son las usadas más ampliamente, correlacionándolas con las siempre usadas escalas de calificación (la estipulada por la S.E.P.) mencionada en el Capítulo 2 y las construídas por los mismos profesores). Para elaborar un examen, los profesores se basan en el mismo programa escolar, en sus propias expectativas: lo que desean y esperan de sus alumnos ante ese examen. Si bien opinan que también toman en cuenta algunos principios psicológicos, estos no son el elemento que sustenta la elaboración de un examen puesto que, los conocimientos que tienen los profesores sobre las bases teóricas que sustentan a la Evaluación, las han adquirido principalmente de su formación magisterial, de cursos de actualización (con un máximo de duración de una semana) y de la comunicación interpersonal con otros docentes.

Pocos son los docentes que han continuado otra carrera que coadyuve a su trabajo magisterial (vgr. Psicología, Pedagogía, Ciencias de la Comunicación, etc.), y si las pláticas informales entre docentes con preparación superior, y docentes no actualizados sirven para sustentar la elaboración de exámenes, esto revela la falla teórica y

metodológica que prevalece hoy en día, sin ahondar en otros dos factores que influyen en dicha comunicación: la competencia y el "status".

Por último, los profesores creen necesaria una reestructuración al Sistema de evaluación, por el hecho de evitar o reducir la diferencia de criterios personales que suplantando una verdadera teoría Evaluativa, y porque no existe hoy en día una evaluación integral, sin embargo, muchos otros profesores sienten que realmente está bien la forma de evaluación actual, dejan a un lado el problema de criterios, el mecanismo de control que ejercen a través del examen y de la calificación, el problema conceptual y metodológico de la medición, la falla en el conocimiento integral del proceso de enseñanza-aprendizaje y la falta de bases teóricas como el sustento esencial del proceso de evaluación. En suma, el magisterio espera cambios, sin embargo, pocos son los que cuestionan su cotidianidad en el aula, los que realizan cambios al interior de ella. En realidad, sustentan, con sus actitudes las bases ideológicas que subyacen en la evaluación y en la educación.

Por otro lado, en relación a las opiniones y actitudes de los Padres de Familia, se observa como primer elemento la diferencia notable que existe entre los sexos de los entrevistados: el mayor porcentaje pertenece al sexo femenino, lo cual indica que la mujer es la que se sigue haciendo responsable del proceso de aprendizaje de sus hijos, aún a pesar de trabajar.



La finalidad de la evaluación, para ellos, sigue siendo la representación de la maduración, la capacidad, el coeficiente de inteligencia y el aprovechamiento en la escuela. No se cuestiona la evaluación de los programas escolares, (que por lo común ignoran su estructura, a menos que sean o hayan sido profesores), ni de los profesores, ni de los recursos implicados en el proceso de enseñanza-aprendizaje de sus hijos. En este sentido, parece haber un desconocimiento sobre la forma en como se trabaja en una escuela básica: hechos desde la administración escolar y la dirección técnica así como pedagógica en relación a la escuela en general y, en relación a los profesores: su sistema pedagógico, sistema de motivación, proceso de evaluación, aspectos pedagógicos y evaluativos, etc. que en mayor medida incide en la educación que esperan se les otorgue a sus hijos. Por todo esto, y en lo que a la utilidad de la evaluación compete, se debe realizar por medio de participación en clase, exámenes escritos e interés de ellos para con el avance de sus hijos; sin embargo, estas opiniones se relacionan sólo al aspecto de la técnica usada, sin bases sólidas sobre el conocimiento de todos los factores que se dan dentro del aula. Igualmente sucede con el uso de los exámenes escritos, los cuales sirven para saber sobre la capacitación obtenida y su acreditación para continuar al siguiente curso, así como para conducir al niño sobre lo aprendido o lo que aún le queda por aprender. Si para los Padres, los

aspectos de "participación en clase" y "el interés que ellos muestran" son muy importantes, parece finalmente que lo es más el examen, ya que en base a los resultados obtenidos, se selecciona, se promueve o se comprueba el proceso de aprendizaje. En suma, los exámenes resultan ser los métodos o instrumentos viables para la comprobación y acreditación del proceso de aprendizaje. Para saber si el aprovechamiento del niño es aceptable o no, y para valorar sus propios esfuerzos (de los Padres), se resalta la importancia de las calificaciones: según la cifra numérica en su actitud tanto para ellos mismos como para sus hijos, pues dicho número califica también al padre en relación al apoyo e interés que demuestra hacia la educación de su hijo. En este sentido, una calificación de 10 es para los Padres el símbolo de lo bueno: "Buen hijo", "Buen Padre", "Buen alumno", "Buen aprovechamiento", "Buen trabajo", "Buen interés", "Buena exigencia", a diferencia de una calificación entre 6 y 8 las cuales simbolizan "Fallas en los niños", "falta de valoración por parte de los hijos al interés y esfuerzos de los padres", "problemas", "un aprovechamiento mediocre", "un trabajador mediocre"; y una calificación reprobatoria equivale a: "un grave problema en el niño", por lo que sólo cuando se obtienen calificaciones reprobatorias, acuden al colegio, preguntan qué sucede o consultan a un profesional (psicólogo). Resulta evidente cómo una calificación define una u otra actitud, si es 10, los padres son "buenos", pero si no es así, los hijos son los "malos", "mal agradecidos", y en los niños es-

tá el problema, el cual debe arreglarse por que de otra manera no obtendrá su certificado o diploma que a la larga significa un buen empleo, ni evidenciará los propios esfuerzos, ni de los Padres, ni será un ejemplo para los hermanos. En suma, no se obtendrá ni el "status", ni el reconocimiento social.

Con esta actitud ante las calificaciones y a los certificados, se resalta la connotación ideológica que les subyace. Son el equivalente de una buena educación para lograr un empleo y para ganar dinero. Esta relación unidireccional implica entonces exigir más a los varones puesto que ellos deben mantener a la familia que formen y deben tener un buen empleo por consiguiente. Aún a pesar de los cambios sociales, en los cuales algunos hechos concretos abarcan que las mujeres trabajen, que también deberán mantener el núcleo familiar (cuando el cónyuge falta o no tiene un empleo) y que necesitan aportar dinero a los gastos familiares, al menos en los dos sectores donde se llevaron a cabo las entrevistas, las opiniones continúan dando mayor exigencia a los varones que a las mujeres.

Ante esta situación, los alumnos opinan que, siendo varones, se les exige más que a sus hermanos menores (sean varones o niñas) y si son niñas, se les exige igual que a sus hermanos (sean varones o niñas). Esto implica por un lado, que los varones se sienten más

exigidos a estudiar (aún cuando se les exija lo mismo), y las niñas sienten igual aunque en realidad se les exija un poco menos; por otro lado, esta exigencia (tanto a varones como a niñas) aumenta el porcentaje de reprobación en el primer año (entre otros factores) y en los grados subsecuentes. Si bien los porcentajes son significativos y la mayor proporción de reprobación ocurre en el primer grado, dicha proporción va disminuyendo en la medida en que se avanza en los subsecuentes grados escolares donde, el mínimo de reprobación ocurre entre el cuarto y sexto grados de educación básica. No obstante, la reprobación se da por muchas razones, entre las que se podría destacar, el grado de exigencia ejercida en la familia para obtener buenas calificaciones con su connotación ideológica subyacente.

En lo relacionado a sus experiencias sobre evaluación, tanto varones como niñas opinan que es una prueba de su capacidad, un indicativo de sus esfuerzos, un dato útil para conocer y controlar sus errores y un indicativo de lo que han aprendido. Al parecer, los niños viven en su evaluación un constante "probar" lo que saben, así como indicativos de sus esfuerzos y de sus errores. Sin embargo, no rescatan los progresos que pueden obtener, ni su propia capacidad ya adquirida; parece que están más al pendiente de sus errores, y del "número" que sus errores, su capacidad y sus esfuerzos significan. No existe alguna capacidad autocrítica de su aprovechamiento, puesto que es la eva-

luación de otro, (profesor) lo que indica si han aprendido o no. Esta situación de "esperar que el maestro, a través de la evaluación que le otorga al alumno, le indique si ha aprendido o no", sólo le interesa a él, no siente interés por parte de sus padres sobre su proceso, sus dificultades y/o progresos; sólo expresa que a sus padres les interesa el número otorgado (la calificación), por lo demás, sólo a muy pocos alumnos sus padres les apoyan y ayudan en su formación aún cuando re-prueban algún examen.

Ante esta situación, los alumnos expresan que, si lo que más importa de ellos son las calificaciones, entonces a cambio de una calificación pronto aprenden a pedir algo, a "canjear" un número por un premio. Además otra razón para que los alumnos otorguen también una gran importancia a las calificaciones, es por que a cambio de una "mala" calificación sus padres les pegan, regañan o castigan. Es evidente que aunque los alumnos valoren su evaluación desde el razonamiento de sus errores, se evidencia que no son errores en su aprendizaje, por el simple gusto e interés de aprender, sino por los errores cometidos en su habilidad de memoria o en sus fracasos al obtener una y otra calificación.

Finalmente, también los alumnos aprenden rápidamente el otro significado de una calificación: su posición ante los demás, sean compañeros o hermanos, una posición de agrado o aceptación si son acep

tables, o de rechazo y desaprobación si no son aceptables.

Desde la infancia se aprende a buscar la aceptación a través de una calificación, y posteriormente a través de un certificado, diploma y/o trabajo, siempre y cuando sea remunerativo. Por consiguiente, cuando estos alumnos lleguen a ser padres, se repetirá la misma situación que se estableció con ellos, en forma de una cadena que en la sociedad se maneja como ley, como norma y que todos debemos cumplir si lo que pretendemos como trabajadores es el reconocimiento de la sociedad a lo que somos o hacemos (el título que portamos y el nivel económico que ostentamos).

### CONSIDERACIONES FINALES

Como es de observarse, la evaluación cumple sus funciones como mecanismo de control utilizado por padres y maestros ante la estructura socio-económica capitalista, como base ideológica; el sustrato económico está establecido desde el punto de vista que la Pedagogía da a la evaluación: "acto o proceso de fijarle valor a la actividad escolar", con miras a una selección que en la sociedad y básicamente en el seno del trabajo manifiesta su sentido real, su verdadero sentido. Todo esto confluye a una política del estado ante una dinámica mundial que lucha por el poder material y humano, y que pocas veces considera a los hombres con los derechos humanos que prepondera, aún cuando no se lleguen a cumplir hasta sus últimas metas propuestas. En estos términos, la escuela mexicana busca "educar" a niños, en un estilo de educación pasiva, con horarios y programas rígidos, que no les permiten en absoluto un margen de acceso al despliegue de su creatividad. Se les olvida a los padres y maestros, que las lecciones y las tareas representan medios y no fines en sí para otorgar una calificación. En este sentido, son muchos los trastornos de conducta y de aprendizaje de los alumnos a los que se enfrentan los maestros. Dichas reacciones o problemas se consideran fuera del ámbito escolar, estableciéndose en

el alumno o en la familia; sin embargo, ni los maestros ni los padres se dan cuenta que el niño en ese momento "problemático", puede estar más preocupado por resolver dificultades reales necesarias para su vida emocional personal y familiar y que, momentáneamente no se interesa en su rol de alumno. Esta situación, tanto a los padres como a los maestros les sucedió en algún momento de su infancia, ya olvidada por los deberes y tareas que su vida cotidiana de adultos se impone o se les impone.

Muchos trastornos conductuales y de aprendizaje dejan de tener sentido si tomamos en cuenta lo anterior y si vemos que, se imponen el aprendizaje de signos, la lectura, la escritura y luego las combinaciones aritméticas, antes de que se logre el pleno despliegue del lenguaje vehicular hablado y de la motricidad lúdica libre, totalmente dominada por un programa escolar: "Las horcas caudinas de las promociones a un grado superior, basada en conocimientos aprendidos y en una edad oficial, que interfieren unos con otra, representan condiciones de vida absurdas que se imponen a la expresión de sí mismo."<sup>(107)</sup>

Se ahogan energías, a las que se podría dejar en libertad con un sistema escolar que confirma (en lugar de impedirlo), el libre acceso a las iniciativas y a las curiosidades inteligentes de esos niños. En este camino se formarían con un dominio de sí mismos y de sus capacidades, con iniciativa de organización de los conocimientos y las



técnicas, adquiridos en función de un deseo y no por obligación o sumi sión, o el miedo a las sanciones y a los imperativos impersonales.

Igualmente, las firmas mensuales de las boletas escolares, se manejan en función de una obligación impuesta por otros a los padres, por una sumisión a lo que se hace y se dice de los hijos, y en suma, por imperativos impersonales también.

Lo anterior afirma que las corrientes filosóficas, funcionalista y Estructural-funcionalista, realmente validan las prácticas psicopedagógicas que hoy en día subyacen en nuestras escuelas, a cambio del malestar social, la competitividad en la búsqueda de un empleo, el conformismo de un puesto y un salario que no permite compensar las necesidades vitales humanas, y, que en cambio, cosecha frustración, abandono (en las escuelas) y rechazo social y en algunos casos familiar.

En este sentido, la práctica del alumno, del maestro y la de la administración educativa, va cumpliendo sus propósitos y "obje tivos"; sin estas corrientes filosóficas, la teoría del Subdesarrollo no mantendría su 'status' nacional ni mundial, -al menos en lo que con cierne al factor ideológico-, que busca y sostiene la burocratización institucional como 'pista de obstáculos' ante cualquier cambio micro-so cial. Llevando lo anterior al factor económico, la situación no difie re en mucho. Una estructura económica subalterna, sujeta desde una

escala móvil de salarios, con relaciones unidireccionales de precios, mantiene a las relaciones sociales entre clases bajo tensiones de opresión y afloje mantenidas por un buen tiempo, antes de que las contradicciones inherentes al interior de éstos despliegue acciones y reacciones que rompan con dicho "equilibrio". En suma, son los individuos y sus precarias actitudes culturales, económicas y sociales, lo que no permite modificar estructuras, lo que nos hace ser "subdesarrollados". Si continuamos con estos postulados, el Psicólogo no podrá tener ninguna injerencia, en el cambio de actitudes y de opinión pública que se postula como el obstáculo principal ante su práctica profesional.

Por todo esto, las consideraciones psicológicas derivadas del presente trabajo, parten del papel posible que el psicólogo puede realizar: generar una práctica dentro de la lucha de clases, conciente de la ideología prevaleciente y del poder de su práctica cotidiana. En este sentido, y en términos de Ciencia Psicológica, si la interacción dialéctica establece al conocimiento como inacabado, como relativo, y a la realidad como historia humana social y natural, entonces el psicólogo debe reafirmar esta postura en prácticas de investigación que permitan al proceso educativo y evaluativo, la concreción de verdaderas teorías psico-pedagógicas. La creación de teorías que den cuenta del ser humano y busquen para él, el enaltecimiento de su existencia y de su actividad vital y práctica es el nuevo papel que el psi

cólogo tiene ante sí mismo y ante la sociedad: aproximando sus objetos de conocimiento a la realidad de México y aplicando sus teorías a los hombres y niños mexicanos. Estas acciones implican un análisis institucional, es decir, las disposiciones y métodos sistematizados y establecidos a nivel teórico, metodológico, tecnológico, socio-cultural, psico-pedagógico, etc., que brinden elementos para desarrollar las nuevas teorías que coadyuven a un nuevo enfoque psicológico de la evaluación educativa; a nivel colectivo e individual, de donde partan nuevos elementos que la investigación psicológica tome para la creación de dichas teorías.

En base a este enfoque, la Disciplina psicológica pondrá en acción nuevos dispositivos institucionales, comunitarios (el verdadero sentido que implica lo social, como el valor de cada uno de sus miembros y el intercambio creador entre ellos), y de relación entre cada uno de sus integrantes, minimizando la competencia, la pasividad y los mecanismos disciplinarios que lejos de ayudar a la educación de los niños, los convierte en engranajes anónimos de una maquinaria administrativa. En esta postura, el aprendizaje implica un sistema en el cual cada una de las actividades ya posibles, colabore con otras (individuales, comunitarias e institucionales), recibiendo su función del conjunto. Así, el niño va formando su conciencia mediante la actividad con el objeto, para posteriormente desarrollarla en toda su potenciali

dad en el trabajo, en relación con él mismo y con otros hombres, al interior de las condiciones históricas de las cuales es y ha sido parte y protagonista. En este sentido, la evaluación educativa como proceso implica una acción transformadora, permanente y continua.

Si bien el nuevo papel del psicólogo se establece desde la Ciencia y a través de la Disciplina, su acción directa implica que en su Profesión, es decir, la aplicación de las teorías (emergidas de una verdadera investigación -Ciencia- psicológica), tendientes a la solución de la problemática psico-educativa se dirijan a las necesidades sociales como las necesidades de las grandes masas explotadas. En contraste con la pugna por una calidad y una cobertura educativa que no las toma en cuenta. Esto implica para el psicólogo, tener una conciencia de clase, de su papel a desempeñar como ser humano en relación con los demás, como ser social en relación con la cultura y el mutuo desarrollo de su trabajo como práctica social y, por ende, como profesionista cuya conciencia de su entorno político, ideológico y económico le permitan crear y desarrollar las condiciones y los elementos necesarios para mejorar el proceso de evaluación y educación mexicanas.

Si el psicólogo se perfila como "especialista" deberá dirigirse como tal no en calidad de mediador cotizado por un salario óptimo, sino como un agente de concientización y transformación social

e ideológica insertándose en este proceso junto a los individuos con quienes trabaje.

Bajo estos lineamientos, su papel dejaría de ser sólo un elemento más de la máquina capitalista que "suaviza" asperezas, disuelve resistencias y resuelve conflictos engendrados por las instituciones (tal y como trabajan hoy en día) a nivel individual; su papel se remite ahora al trabajo grupal en donde se charle en común y en donde se aprenda a hablar de lo que a los niños les interesa, interesando también a los otros miembros del grupo que escucha. Conjuntamente al trabajo con niños, su acción implica también el trabajo con padres de familia y maestros. Dicho trabajo grupal permite la posibilidad de encarar y discutir abiertamente su trabajo, su vivencia personal frente a la educación y ante la evaluación. Este tipo de trabajo psicológico, como primera aproximación a los cambios cualitativos que se requiere se vayan gestando, implica que los niños tomen conciencia de su inserción personal, y puedan exteriorizar sus problemas individuales, familiares y sociales sin ser acallados por una disciplina escolar y familiar que los aturde con deberes obligatorios, tareas escolares y lecciones que en la mayoría de los casos no le dan al niño elementos para comprender su problemática familiar que a la mayoría les agobia y sí, les imponen la obtención de buenas notas y certificados. Este tipo de trabajo ya se está realizando: el taller de grupos operativos, donde se aprende

a relacionarse con el otro, a construir con el otro y a aprender consigo mismo, aunado a un aprendizaje específico a ser recreado en un grupo, permite la posibilidad de pensar, crear y jugar con la "cosa" a aprender, con el que aprende y consigo mismo. Este tipo de enseñanza (donde hasta el que coordina aprende), marca la diferencia con la enseñanza formal imperante: niños sentados, callados, escuchando lo que dice el profesor (cómo escribir, cómo resolver un ejercicio, cómo hablar, cómo "actuar") sin interrelación, sin comunicación (los grupos que trabajan en silencio, son el orgullo de los profesores). En estos talleres, no se busca la indisciplina: la disciplina no se impone, nace en un ambiente de cooperación, confianza y aprendizaje mutuo. Si bien pueden haber programas de estudio quizá estos no sean inflexibles como los que hoy imperan; quizá el niño vea la posibilidad de leer y estudiar lo que le interese de un tema específico, interesando a los demás, y esto, es uno de los proyectos de investigación que el psicólogo tiene a su alcance para empezar a derivar acciones concretas de trabajo.

Bajo este tipo de trabajo, el proceso de evaluación dejaría de ser un trabajo tedioso y abrumador para el profesor: las pruebas, la participación en clase forzada por preguntas, los trabajos de investigación, la disciplina, actitudes y respeto a superiores, dejarían de tener relevancia para dar paso a una evaluación que efectiva-

mente coadyuve al proceso de enseñanza-aprendizaje y que no siga siendo un mecanismo de control y selección social por excelencia.

Esta nueva postura ante la evaluación y que dará luz sobre una verdadera teoría, tendrá como base la aplicación de los conceptos teóricos, que se suman a una experiencia grupal e individual diaria y continua, no tan sólo de su grupo de aprendizaje, sino también de su cultura y de su entorno social.

La implicación más importante de esta nueva postura, tiene relación con el deseo de aprender de los niños; este deseo marca la diferencia con la escuela tradicional analizada a lo largo del presente trabajo; es decir, que la educación y la evaluación tienen como línea objetiva qué tanto se parece el alumno al ideal impuesto por medio de objetivos y programas educacionales como base de sustento de las corrientes filosóficas funcionalista y estructural-funcionalista; y de las corrientes psicológicas empirista y parte de la cognoscitivista. La línea subjetiva implica una lógica de la identidad del niño, en donde el deseo de saber no está en el alumno y por lo tanto, no se hace responsable de su propio deseo por aprender, por relacionarse, por ir a la escuela ni por "disciplinarse".

Cuando el alumno sea responsable de dicho deseo, quizá la escuela no tenga por qué construir líneas disciplinarias ni formas

de conducta ajenas al propio interes del alumno. Esta es la razón más importante por medio de la cual, la evaluación y la nueva postura aquí establecida, no tenga el problema de caer en la trampa en la cual la evaluación actual sigue arrastrando.

Con todo lo anterior, el Psicólogo tiene un gran reto: continuar siendo determinado desde la estructura social capitalista y asumidos en el proceso de sujeción a la misma como individuos solos competitivos y enajenados, a una sociedad mercantilista, o generan una práctica conciente de su medio social, en y hacia la libertad de opinión, acción y propio aprendizaje históricamente humano.



## APENDICE A

DIFERENTES CLASES DE PRUEBAS COMO INSTRUMENTOS DE MEDICION  
DE LA EVALUACION EDUCATIVA

Lemus C.A. Evaluación del Rendimiento Escolar, Ed. Kapelusz, México, 1974

- a) Pruebas formales o estandarizadas
- b) Pruebas informales o no estandarizadas
- c) Pruebas orales
- d) Pruebas escritas
- e) Pruebas verbales
- f) Pruebas no verbales
- g) Pruebas de ejecución
- h) Pruebas de composición
- i) Pruebas graduadas
- j) Pruebas objetivas
- k) Pruebas no graduadas
- l) Pruebas individuales
- m) Pruebas colectivas
- n) Pruebas mixtas
- ñ) Pruebas de inteligencia

- o) Pruebas de actitudes o inclinaciones
- p) Pruebas de intereses y vocaciones
- q) Pruebas de adaptación social y equilibrio emocional
- r) Pruebas de diagnóstico y pronóstico
- s) Pruebas de aptitudes especiales
- t) Pruebas de ejercicio
- u) Pruebas de rendimiento
- v) Pruebas de motivación
- w) Pruebas de investigación

PRUEBAS DE RESPUESTA CORTA:

1. Pruebas de evolución
2. Pruebas de reconocimiento
3. Pruebas de razonamiento
4. Pruebas mixtas
5. Pruebas de ejecución
6. Baterías educacionales

TECNICAS DIRECTAS DE INFORMACION:

1. Formularios
2. Cuestionarios
3. Inventarios

#### 4. Registros

- \* de Información
- \* de Observación
- \* de Entrevistas
- \* Anecdóticos
- \* Sociométricos
- \* Acumulativos

## E N T R E V I S T A

## PROFESORES

Profr.(a): Agradecemos de antemano las atenciones que se sirva prestar a la presente encuesta. Sus opiniones son de capital importancia para propiciar alternativas a la Evaluación Escolar.

INSTRUCCIONES: Marque las alternativas anotando los números del 1 al 4; el 1 para la alternativa que más se ajuste a su criterio o actitud, y así sucesivamente para las demás alternativas, hasta el número 4.

1. Para usted, la evaluación es:

- a) \_\_\_\_ La aplicación de un examen.
  - b) \_\_\_\_ La medición de los logros del alumno.
  - c) \_\_\_\_ La adquisición de conocimientos.
  - d) \_\_\_\_ La medición del aprovechamiento escolar.
  - e) \_\_\_\_ La detección de necesidades.
  - f) \_\_\_\_ La verificación del desarrollo de habilidades.
  - g) \_\_\_\_ Un requisito
  - h) \_\_\_\_ Una información que permite mejorar los programas y técnicas didácticas.
  - i) \_\_\_\_ Un procedimiento que valora el logro de los objetivos.
  - j) \_\_\_\_ Otro. Indique cuál: \_\_\_\_\_
-

2. Usted evalúa a sus alumnos porque:

- a)  Le sirve para corroborar lo aprendido por ellos.
- b)  Le sirve para programar sus clases subsecuentes.
- c)  Le sirve para mantener en continuo análisis a sus alumnos.
- d)  Le sirve para que los padres de familia vean y valoren el trabajo realizado en el aula.
- e)  Sirve para cubrir un requisito institucional.
- f)  No sirve de mucho.
- g)  Otro. Indique cuál: \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

3. Qué es lo que usted evalúa normalmente?

- a)  La conducta o comportamiento.
- b)  Los conocimientos.
- c)  Las habilidades o destrezas.
- d)  El desarrollo de sus clases.
- e)  El desarrollo del programa escolar.
- f)  Las necesidades del programa escolar.
- g)  Las necesidades de sus alumnos.
- h)  Otro. Indique cuál: \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

4. Al evaluar usted:

- a)  Le permite conocer el grado de conocimientos que posee el alumno.
- b)  Es un medio de control hacia sus alumnos.
- c)  Le permite conocer las habilidades adquiridas por sus alumnos.
- d)  Las maneja como medio para que los alumnos estudien.
- e)  Otro. Indique cuál: \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

5. De los siguientes aspectos marque los que usted toma en cuenta para evaluar a sus alumnos.

- |   |   |
|---|---|
| a) <input type="checkbox"/> Participación en clase                      | h) <input type="checkbox"/> Textos libres.                        |
| b) <input type="checkbox"/> Seminarios.                                 | i) <input type="checkbox"/> Comportamiento en general.            |
| c) <input type="checkbox"/> Tareas.                                     | j) <input type="checkbox"/> Trabajos en equipo.                   |
| d) <input type="checkbox"/> Ejercicios.                                 | k) <input type="checkbox"/> La evaluación de sus propios alumnos. |
| e) <input type="checkbox"/> Lecturas complementarias.                   | l) <input type="checkbox"/> La ayuda e interés de los padres.     |
| f) <input type="checkbox"/> Aportación o investigación complementarias. | m) <input type="checkbox"/> Otro. Indique cuál: _____<br>_____    |
| g) <input type="checkbox"/> Dictados.                                   |   |

6. Las preguntas que usted hace en sus evaluaciones: (Marque sólo con "x")

- a)  Implican una sola respuesta.
- b)  Son abiertas, e incluyen el criterio de sus alumnos.
- c)  Ambas opciones.

7. Con qué frecuencia realiza usted evaluaciones? (Marque con "x")

- a)  Diario.
- b)  Cada semana.
- c)  Cada mes.
- d)  Cada que puede (sin regularidad de tiempo)
- e)  Semestral.
- f)  Final.
- g)  Otro. Indique cuál: \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

8. En la calificación de sus exámenes, usted. (Marque con "x")

- a)  Codifica y tabula a todos sus alumnos en base a un patrón ideal.
- b)  Pasa directamente las calificaciones a las boletas de aprovechamiento.
- c)  Realiza promedios con participaciones, pruebas y comportamiento.
- d)  Otro. Indique cuál: \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

9. Para usted una calificación numérica es:

- a)  Un índice representativo del conocimiento adquirido por el alumno.
- b)  Un requisito formal.
- c)  Sólo es un índice entre otros que se pueden considerar.
- d)  Una representación simbólica que es ajena al proceso de conocimiento.
- e)  Otro. Indique cuál: \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

10. Para usted, el usar un número como calificación es: (Marque tres "x" como máximo)

- a)  El único medio de representar el conocimiento de sus alumnos.
- b)  Un requisito administrativo.
- c)  La reducción del proceso de conocimiento a un dato.
- d)  Un recurso útil para indicar a otros (Padres, maestros, etc.) el nivel de aprovechamiento de sus alumnos.
- e)  Una forma de presionar más a sus alumnos a que estudien cuando lo requieran.
- f)  Otro. Indique cuál: \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_



11. El promedio o calificación final representa para usted: (Marque una "x")

- a)  Los avances o deficiencias de sus alumnos.
- b)  El grado de confiabilidad y validez del programa escolar.
- c)  La capacidad o deficiencia del profesor.
- d)  Una forma de seleccionar a los alumnos que están en condiciones de ser promovidos.
- e)  Otro. Indique cuál: \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

12. Para usted el uso de calificaciones por letras (MB, B, S, NA). (Marque con "x" sus respuestas).

- a)  Son obsoletas (qué bueno que las suspendieron)
- b)  Pasa lo mismo que con los números : cada profesor las interpreta a su manera.
- c)  No dicen mucho; son sólo requisitos.
- d)  Son mejores que los números para evaluar el proceso de aprendizaje.
- e)  Sólo sirven para evaluar el comportamiento.
- f)  Otro. Indique cuál: \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

13. Al calificar con número o letra usted toma en cuenta: (Continúe anotando en orden de importancia del 1 al 4)

- a)  Aspectos cognoscitivos del alumno.
- b)  Aspectos de comportamiento en general.
- c)  Ambas.
- d)  Aspectos que obstaculizaron el desempeño del alumno.
- e)  Aspectos distractores del aula, de la familia, etc.
- f)  Los esfuerzos del alumno, aunque sus trabajos sean muy sencillos.
- g)  Problemas emocionales por los cuales atraviesa el alumno.
- h)  Otro. Indique cuál: \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

14. Para usted la evaluación debe hacerse: (Marque con "x" sus respuestas).

- a)  Al principio del ciclo escolar.
- b)  Al final del ciclo escolar.
- c)  A lo largo del ciclo escolar.
- d)  Ninguna de las tres.
- e)  Las tres primeras alternativas.
- f)  Otro. Indique cuál: \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

15. Con los resultados de sus evaluaciones usted. (Marque tres "x" como máximo).

- a)  Evalúa las necesidades del programa escolar.
- b)  Evalúa al profesor del ciclo anterior.
- c)  Evalúa las necesidades del alumno.
- d)  Evalúa las necesidades del grupo.
- e)  Evalúa las necesidades de la clase y su propia preparación.
- f)  Otro. Indique cuál: \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

16. Con las evaluaciones usted (Marque 2 "x" como máximo)

- a)  Se va formando una idea sobre el nivel cultural de los niños que van a esta escuela.
- b)  Nota el nivel económico de las familias de sus alumnos.
- c)  Comprende los problemas de aprendizaje por el nivel socio-cultural al que pertenecen sus alumnos.
- d)  No importa el nivel socio-cultural, todos los alumnos deben cubrir los niveles que marca el programa escolar.
- e)  Otro. Indique cuál: \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

17. Considera usted que es necesario reestructurar el Sistema de Evaluación que se lleva a cabo en las escuelas primarias? (Marque tres "x" como máximo).

- a)  Es necesario porque cada profesor evalúa con sus propios criterios.

- b)  Es necesario porque la evaluación numérica actual es raquítica.
- c)  Es necesario porque realmente no se evalúa lo que se debería evaluar (comportamiento, programas y necesidades de profesores y alumnos).
- d)  Realmente está bien la forma de evaluación actual.
- e)  Es necesario reestructurar el sistema de evaluación actual, pero realmente no se va a hacer nada.
- f)  Ningún cambio en la evaluación es beneficioso, sólo se trata de reestructurar pero no de cambiar verdaderamente.
- g)  Otro. Indique cuál: \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_

18. En qué se basa usted para elaborar un examen? (Continúe anotando del 1 al 4 en orden de importancia)

- a)  En los objetivos de la Unidad.
- b)  En información que usted considera realmente del tema.
- c)  En documentos de información girados por la S.E.P.
- d)  En principios psicológicos que usted considera relevantes.
- e)  En una concepción particular que usted maneje sobre el proceso de conocimiento,
- f)  En exámenes ya estandarizados.

g) \_\_\_\_\_ Otros. Indique cuál: \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_

19. Indique cuál o cuáles de los recursos metodológicos que aparecen a continuación conoce. (Marque con "x" los que usted conoce)

- |                                   |                                |
|-----------------------------------|--------------------------------|
| a) _____ Pruebas objetivas.       | i) _____ Entrevistas.          |
| b) _____ Pruebas de actuación.    | j) _____ Registro anecdótico.  |
| c) _____ Pruebas de ensayo.       | k) _____ Escalas estimativas.  |
| d) _____ Pruebas orales.          | l) _____ Tests situacionales   |
| e) _____ Listas de control.       | m) _____ Tests verbales.       |
| f) _____ Escalas de calificación. | o) _____ Pruebas de muestras   |
| g) _____ Observación directa.     | de trabajo.                    |
| h) _____ Sociogramas.             | p) _____ Pruebas de identifica |
|                                   | ción.                          |

20. Indique cuál o cuáles de los recursos metodológicos que aparecen a continuación usted usa.

- |                                   |                               |
|-----------------------------------|-------------------------------|
| a) _____ Pruebas objetivas.       | h) _____ Sociogramas.         |
| b) _____ Pruebas de actuación.    | i) _____ Entrevistas.         |
| c) _____ Pruebas de ensayo.       | j) _____ Registro anecdótico. |
| d) _____ Pruebas orales.          | k) _____ Escalas estimativas. |
| e) _____ Listas de control.       | l) _____ Tests situacionales. |
| f) _____ Escalas de calificación. | m) _____ Tests verbales.      |
| g) _____ Observación directa.     | n) _____ Tests de ejecución.  |

- o) \_\_\_\_\_ Pruebas de muestras de trabajo.
- p) \_\_\_\_\_ Pruebas de identificación.
- q) \_\_\_\_\_ Otros. Indique cuál o cuáles: \_\_\_\_\_
- 

21. Los conocimientos que usted tiene sobre la evaluación escolar los ha adquirido principalmente de: (Marque con "x")

- a) \_\_\_\_\_ Formación magisterial.
- b) \_\_\_\_\_ Propia cuenta.
- c) \_\_\_\_\_ Asesorías de S.E.P.
- d) \_\_\_\_\_ Asesorías de otros Profesionales (Psicólogos, Pedagogos)
- e) \_\_\_\_\_ Comunicación interpersonal con otros docentes.
- f) \_\_\_\_\_ Cursos de actualización.
- g) \_\_\_\_\_ Otras fuentes. Indique cuáles: \_\_\_\_\_
- 

Si usted considera que de esta encuesta, aún quedarían algunas alternativas importantes por mencionar, le agradeceremos nos ofrezca las suyas. DE HECHO, LE AGRADECEMOS LAS ATENCIONES Y EL TIEMPO QUE LE OTORGO A LA PRESENTE.

Propongo:

- a) \_\_\_\_\_
- 
- B) \_\_\_\_\_

---

c)

---

---

d)

---

---

e)

---

---

## E N T R E V I S T A

## PADRES DE FAMILIA

Señor o señora: De las opciones dadas en cada pregunta, marque usted 3 como máximo. Se le agradece de antemano la atención prestada, ya que sus opiniones son muy importantes. Marque con "x". GRACIAS.

1. Nombre: \_\_\_\_\_
2. Sexo:            \_\_\_\_\_ F            \_\_\_\_\_ M
3. Para usted la evaluación que se le hace a su(s) hijo(s):
  - a) \_\_\_\_\_ Representa la maduración y la capacidad.
  - b) \_\_\_\_\_ Representa el acierto o error de los padres.
  - c) \_\_\_\_\_ Representa los conocimientos adquiridos.
  - d) \_\_\_\_\_ Representa el coeficiente de inteligencia de sus hijos.
  - e) \_\_\_\_\_ Es una información de las actividades realizadas en clase.
  - f) \_\_\_\_\_ Es un análisis del aprovechamiento escolar.
  - g) \_\_\_\_\_ Refleja el nivel escolar de los padres.
  - h) \_\_\_\_\_ Refleja el nivel socio-económico de los padres.
4. Para usted la evaluación escolar se debe realizar:
  - a) \_\_\_\_\_ Por medio de exámenes escritos.
  - b) \_\_\_\_\_ Por medio de exámenes orales.
  - c) \_\_\_\_\_ Por medio de tareas.
  - d) \_\_\_\_\_ Por medio del interés que muestran los padres.





7. Si su hijo obtiene una calificación de 10, usted:
- a)  Lo premia.
  - b)  No le dice nada por temor a que se confíe.
  - c)  Le hace notar lo importante que es para usted esa calificación.
  - d)  No importa la calificación, usted le sigue exigiendo lo mismo o más.
  - e)  Le da gusto porque ese 10 habla de que su hijo es buen alumno.
  - f)  Lo presume entre sus amistades y familiares.
8. Si su hijo obtiene una calificación entre 6 y 8, usted:
- a)  Lo regaña y/o castiga para que se mejore.
  - b)  Le hace ver que los esfuerzos que usted hace, su hijo no los valora.
  - c)  Le ayuda a entender y localizar sus fallas.
  - d)  Pasa por alto la calificación sin decirle algo a su hijo.
  - e)  Va inmediatamente al colegio para preguntarle al profesor sobre su hijo.
9. Si su hijo obtiene una calificación reprobatoria, usted:
- a)  Busca inmediatamente ayuda profesional (Psicólogo) o un maestro para que ayude a su hijo.
  - b)  Busca usted la manera de saber en qué consiste el problema.

- c) \_\_\_\_\_ Acude con el profesor para que le diga lo que puede hacer.
- d) \_\_\_\_\_ Ve la posibilidad de obtener una boleta aprobatoria.
- e) \_\_\_\_\_ Castiga a su hijo fuertemente y no le deja salir para que la gente no sepa que reprobó.
- f) \_\_\_\_\_ Le dice a su hijo que se alegra del resultado porque es un flojo y se lo tiene merecido.

10. Considera usted que una buena calificación o un certificado equivale a:

- a) \_\_\_\_\_ Un prestigio.
- b) \_\_\_\_\_ Un buen trabajo.
- c) \_\_\_\_\_ Un buen lugar entre los demás.
- d) \_\_\_\_\_ No dice nada de los conocimientos verdaderos.
- e) \_\_\_\_\_ Un ejemplo para sus otros hijos.
- f) \_\_\_\_\_ Los esfuerzos de usted.
- g) \_\_\_\_\_ Los esfuerzos de su hijo.
- h) \_\_\_\_\_ Un requisito solamente.

## E N T R E V I S T A

## ALUMNOS

1. Nombre: \_\_\_\_\_
2. Sexo:        \_\_\_\_\_ F                    \_\_\_\_\_ M
3. Tienes hermanos hombres?    \_\_\_\_\_ SI            \_\_\_\_\_ NO
4. Cuántos? \_\_\_\_\_
5. Tienes hermanas mujeres?    \_\_\_\_\_ SI            \_\_\_\_\_ NO
6. Cuántas? \_\_\_\_\_
7. Indica del mayor al menor, los nombres y edad de todos tus hermanos incluyéndote a tí.

_____	_____
_____	_____
_____	_____
_____	_____
_____	_____

8. Has reprobado algún año escolar?    \_\_\_\_\_ SI            \_\_\_\_\_ NO
- Cual?    \_\_\_\_\_ 1°    \_\_\_\_\_ 2°    \_\_\_\_\_ 3°    \_\_\_\_\_ 4°    \_\_\_\_\_ 5°    \_\_\_\_\_ 6°

INSTRUCCIONES: En las preguntas donde hay varias opciones, marca 3 co  
mo máximo. GRACIAS.

9. La evaluación escolar es:

- a)  Un número
- b)  Una letra.
- c)  Un dato útil para conocer y controlar tus errores.
- d)  Una prueba de tu capacidad.
- e)  Un indicativo de tus esfuerzos.
- f)  Un indicativo de lo que has aprendido.

10. Es importante para tí la evaluación?  SI  NO

Por qué?

- a)  Porque te lo exigen tus padres.
- b)  Porque sólo a tí te interesa.
- c)  Porque puedes presumir que sabes más.
- d)  Porque te sirve para saber si has aprendido.
- e)  Porque es una forma de competencia con tus compañeros y hermanos.
- f)  Porque a nadie le interesa si aprendes o no.

11. De las siguientes formas de evaluación, cuáles usa tu maestro o maestra?

- a)  Exámenes escritos.
- b)  Exámenes orales.
- c)  Participación en clase.
- d)  Trabajos escritos.
- e)  Tareas.
- f)  Trabajos en equipos.
- g)  Dibujos.
- h)  Conducta.
- i)  Limpieza personal y de trabajo.
- j)  Cuestionarios.

12. Son importantes para tí las calificaciones? \_\_\_\_\_ SI \_\_\_\_\_ NO

Por qué?

- a) \_\_\_\_\_ Porque mis padres me dan algo a cambio si es buena calificación.
- b) \_\_\_\_\_ Porque si son "malas" calificaciones, me regañan, pegan o castigan.
- c) \_\_\_\_\_ Porque al conocer mi calificación sé cuáles fueron mis errores.
- d) \_\_\_\_\_ Porque con las calificaciones sé si debo estudiar o no.
- e) \_\_\_\_\_ Porque me sirven para demostrar a mis padres, hermanos y compañeros que soy el mejor.

13. Al recibir una calificación te das cuenta de:

- a) \_\_\_\_\_ Tus progresos.
- b) \_\_\_\_\_ Tu nivel de conocimientos.
- c) \_\_\_\_\_ Que debes estudiar.
- d) \_\_\_\_\_ Que no has estudiado.
- e) \_\_\_\_\_ Que es inútil estudiar.
- f) \_\_\_\_\_ Que podrás obtener algo a cambio.
- g) \_\_\_\_\_ Que siempre son injustas.

14. Cómo te exigen tus padres en relación a tus hermanos en tus calificaciones?

\_\_\_\_\_ MAS \_\_\_\_\_ MENOS \_\_\_\_\_ IGUAL

15. Y en relación a tus hermanas?

\_\_\_\_\_ MAS

\_\_\_\_\_ IGUAL

\_\_\_\_\_ MENOS

GRACIAS POR TU COLABORACION

---

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

CAPITULO I:

1. Comisión Económica para América Latina de las Naciones Unidas (1969), en Zamora A., La Educación de Adultos. Una Evaluación y una realidad educativa, Ensayo sobre Psicología Social, E.N.E.P., U.N.A.M., Iztacala, México, 1982.
2. Labelle, J.T., Política Social, Subdesarrollo y Educación no formal, en Educación no formal y el cambio social en América Latina, México, 1980, Ed. Nueva Imagen.
3. Gouldner, A.F., Capitalismo y Subdesarrollo en América Latina, en Zamora A. op.cit.
4. Plá. J. Alberto. La historia y su método. 2a. Edición. Edición Fontamara, Barcelona 1982.
5. Lenin, en Plá J. Alberto. Ibid.
6. Labastida J. El Perfil de México en 1980. 3 Sociología Política y Cultura. 2a. Edición. Instituto de Investigaciones Sociales. UNAM. S. XXI Ed. México, 1973.
7. Presbich R., Transformación y Desarrollo. La gran tarea de América Latina, 1970, en Zamora A., op.cit.
8. Labelle J. T. Política social, subdesarrollo y educación no formal. op.cit.
9. Puiggrós A., Imperialismo y educación en América Latina, Ed. Nueva Imagen, México, 1983.



10. Bolaños Martínez V.H., Introducción al estudio de la Pedagogía, Ed. Educación, Ciencia y Cultura. Serie Educativa dos mil. México 1983.
11. Durkheim. Educación y Sociología, en Salamon M. Panorama de las principales corrientes de interpretación de la Educación como fenómeno social. Artículos, Revista Perfiles Educativos No. 8, Abril-Mayo-Junio, CISE, México 1980.
12. Salamon M. *ibid.*
13. Durkheim *op. cit.*
14. Salamon, M. *op.cit.*
15. Durkheim. Las Reglas del método sociológico. En Salamon M. *op.cit.*
16. Durkheim, *ibid.*
17. Durkheim, Educación y Sociología, en Salamon M. *op.cit.*
18. Salamon M. *op.cit.*
19. Gouldner A. La crisis de la sociología occidental, Amorrortu, Buenos Aires, 1970.
20. Salamon M. *op.cit.*
21. Salamon M. *op.cit.*
22. Salamon M. *op.cit.*
23. Kosik K. Dialéctica de lo concreto. Ed. Grijalbo, Sava. Ed. México.
24. Kosik K. *ibid.*
25. Kosik K. *ibid.*
26. Torres A. La Educación y las Teorías del Estado (Implicaciones en la investigación sobre política educativa). Artículos, Revista

Perfiles Educativos, No. 1, Abril-Mayo-Junio, UNAM, CISE, México 1983.

27. Gramsci, 1975 en Torres A. *ibid.*
28. Gramsci, 1975, Vol II, en Torres A. *Ibid.*
29. Karabel, 1976, en Torres A. *Ibid.*
30. Zermeño S. México: Una democracia utópica. El movimiento estudiantil del 68, 3a. Ed. Siglo XXI editores México, 1983.
31. Gramsci, 1980, en Torres A, *op.cit.*
32. Torres A. *op.cit.*
33. Gramsci, 1980 en Torres A. *op.cit.*
34. Baudelot Ch, y Establet R., La Escuela Capitalista, 7a. ed. Siglo XXI ed. México 1981.
35. Salamon M. *op.cit.*
36. Latapí P. Análisis de un sexenio de educación en México. 1970-1976, Ed. Nueva Imagen, México, 1980.
37. Jiménez I. Práctica educativa escolarizada (Elementos para la construcción de un marco teórico de análisis), Artículos Revista Perfiles Educativos, No. 17, Julio-Agosto-Septiembre, UNAM, CISE, México, 1982.
38. Bernfeld S. Sisifo o los límites de la educación en Jiménez I. *ibid.*
39. Bernfeld S. *ibid.*
40. Jiménez I. *op.cit.*

41. Jiménez I. *ibid.*

CAPITULO II:

42. ....Handbook in research and Evaluation: Research and Evaluation,  
Two Disciplines.

43. Fermín M. La Evaluación, los exámenes y las calificaciones.

44. ----- Evaluación.

45. *Ibid.*

46. Tyler R. Principios Básicos del currículo., en Díaz Barriga A. Di  
dáctica y currículum, Ed. Nuevo Mr.México, 1984.

47. Mager R. Preparing Instructional Objectives, en Díaz Barriga A.  
*op.cit.*

48. Diaz Barriga A. *op.cit.*

49. *ibid.*

50. ----- Evaluación.

51. Solana F. Evaluación. Acuerdo No. 17, Documentos de Información  
SEP. México, 1979.

52. *ibid.*

53. Cámara G. Documento base: Evaluación de la cobertura y calidad  
de la educación. Congreso Nacional de Investigación Educativa,  
Unidad de Congresos, Centro Médico Nacional, 27-30 de Noviembre,  
México, 1981.

54. *ibid.*

55. Solana F. op.cit.
56. Díaz Barriga A. Didáctica y currículum. Cap. V. Ed. Nuevo Mar, México, 1984.
57. ibid.
58. Fermín M. La evaluación, los exámenes y las calificaciones.
59. Landsheere G. Evaluación continua y exámenes. Manual de Docimología, un nuevo desarrollo.
60. Glasser W. Escuelas sin fracasos. Ed. Pax. México, México 1981.
61. Glasser W. op.cit.
62. Seve L. et al, El fracaso escolar, en Barriga D.A. op.cit.
63. Passeron J.C., Sociologie Des Examens, En Education et Gestion, 1970, en Landsheere G. op.cit.
64. Barriga, D.A. op.cit.
65. Heller A. Cap. 1, Valor e Historia pp. 28, en Historia y vida cotidiana. Aportación a la Sociología Socialista. Ed. Grijalbo. Barcelona-México, 1972.
66. Miranda P.M. La Educación como proceso conectivo de la sociedad. La ciencia, la tecnología y la política. Cap. 1. Cursos básicos, No. 1. Ed. Trillas y Anuies, México 1981.

### CAPITULO III:

67. Puiggros A. Imperialismo y Educación en América Latina, 3a. parte. Desarrollismo y Educación. Ed. Nueva Imagen México 1980.

68. Puiggrós A. *ibid.*
69. Guevara N.G. y De Leonardo P. *Introducción a la Teoría de la Educación*, U.A.M., Xochimilco, México 1984.
70. Guevara N.G. y De Leonardo P. *ibid.*
71. Merani A. *Historia Crítica de la Psicología*. Cap. 1. Significado de la Historia de la No. 1 *Biología y Psicología de Moy*. Ed. Grijalbo. 2a. Ed. México 1982.
72. Abbagnano N. *Diccionario de Filosofía*. Fondo de Cultura Económica, México 1985.
73. Abbagnano N. *ibid.*
74. Abbagnano N. *ibid.*
75. Abbagnano N. *ibid.*
76. Abbagnano N. *ibid.*
77. Abbagnano N. *ibid.*
78. Abbagnano N. *ibid.*
79. Abbagnano N. *ibid.*
80. Lefebvre H. *Lógica formal, Lógica dialéctica*. 13a. Edición Siglo XXI Editores, México, 1985.
81. Lefebvre H. *ibid.*
82. Lefebvre H. *ibid.*
83. Lefebvre H. *ibid.*
84. Lefebvre H. *ibid.*
85. Pasternac M. Cap. 5 *Introducción al problema de los métodos en*

- Psicología en Braunstein N. y cols. Psicología, Ideología y Ciencia. Llava. Ed. Siglo XXI Editores, México 1985.
86. Pasternac M. *ibid.*
  87. Una década en la Facultad de 1973-1983. Cap. Corrientes Psicológicas y Curriculum. UNAM, México 1983.
  88. Guevara Introducción a la Teoría de la Educación.
  89. Guevara, *ibid.*
  90. Kuale S. The Psychology of Learning as Ideology and Technology *Journal of Applied Behavior Analysis.*
  91. Braunstein N. *op.cit.*
  92. Una Década en la Facultad de *op.cit.*
  93. *ibid*
  94. Lefebvre H. *op.cit.*
  95. Wallon H. La Evolución Psicológica del niño. Ed. Psique. Buenos Aires, 1979.
  96. Merani A. Historia Crítica de la Psicología. *op.cit.*
  97. Rubinstein S.L. Problemas de Psicología General. 1a. Ed. Tratados y Manuales. Grijalbo México, 1983.
  98. Guevara *op.cit.*
  99. Millán B.P. La Psicología Mexicana; una profesión en crisis, en Revista de la Educación Superior. Anuies No. 43, julio-septiembre. México 1982.
  100. Una década en la Facultad de Psicología. *op.cit.*
  101. *ibid.*

102. Objetividad: Prescindiendo al máximo en los juicios y observaciones del punto de vista del observador.  
 Comparabilidad: de los datos obtenidos en distintos momentos y por distintos observadores.  
 Comunicabilidad: de los mismos usando el lenguaje universal de los números.  
 Verificabilidad: de las conclusiones elaboradas.  
 Fuente: Cap. 7 El Problema de la Medida en Benedito G. en Braunstein N. op.cit.
103. Escalante H. Neoconductismo y Evaluación. Ed. de Cultura Popular. México, 1980.
104. Kuale S. op.cit.
105. Pardinás F. Metodología de las Ciencias Sociales. Ed. - Siglo XXI 3a. ed. México, 1979.
106. La actitud puede definirse como un sistema durable de valuaciones positivas o negativas de sentimientos emocionales y de tendencias de acción favorables o adversas respecto a un objeto social.  
 (KRECH et. al. en Young. 1966, en Pardinás F.)ibid
107. Pardinás F. op. cit.
- CAPITULO IV :
108. La actitud puede definirse como un sistema durable de valuaciones positivas o negativas de sentimientos emocionales y de tendencias de acción favorables o adversas respecto a un objeto social. (Krech. et.al., en -- Young, 1966, en Pardinás F. ibid.)
109. Mannoni M. La Primera Entrevista con el Psicoanalista. Gedisa, Psicoteca Mayor, 2a. ed. Buenos Aires, 1975.