



UNIVERSIDAD NACIONAL
AUTÓNOMA DE
MÉXICO

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

**FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES
ARAGÓN**

**“LA EVALUACIÓN DE LOS APRENDIZAJES EN LA
CARRERA DE PEDAGOGÍA DE LA ENEP ARAGÓN”**

T E S I S

**QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE:
LICENCIADA EN PEDAGOGIA
P R E S E N T A:
RESÉNDIZ PALOMINO MARTHA LETICIA**



FES Aragón

**ASESOR:
DR. JESÚS ESCAMILLA SALAZAR**

MÉXICO

2006



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.

AGRADECIMIENTOS

A la Facultad de Estudios Superiores Aragón

Por permitirme tener el orgullo de pertenecer a ella, por mi formación académica y por darme las herramientas necesarias para la realización de este trabajo.

A mis padres

Por su apoyo incondicional, por haber creído siempre en mí y por darme la oportunidad de culminar con mis estudios.

A mi hermano

Por su cariño y comprensión, porque ha estado conmigo en los momentos más importantes de mi vida y porque siempre ha confiado en mí.

A mi asesor

Le agradezco infinitamente por haberme asesorado, por su tiempo, por su paciencia y por todo el apoyo que me brindó, porque sin su ayuda nunca hubiera alcanzado esta importante meta en mi vida.

A mis amigas Loren, Olí y Yadira

Por el apoyo con el que me motivaron a continuar en todo momento, por sus palabras de aliento y sobre todo también por brindarme su amistad.

INDICE

	Pág.
Introducción	4
Capítulo I Evaluación de los aprendizajes: su historia, conceptualización y características	
I.1 Reseña histórica de la evaluación.....	13
I.2 El debate teórico epistemológico de la evaluación.....	24
I.2.1 La evaluación como medición.....	27
I.2.2 La evaluación como juicio de valor.....	31
I.3 La evaluación de los aprendizajes en la perspectiva de la Didáctica Crítica y la Teoría Constructivista.....	35
Capítulo II La carrera de Pedagogía en la ENEP Aragón, actual FES Aragón	
2.1 Escuelas Nacionales de Estudios Profesionales.....	68
2.2 Escuela Nacional de Estudios Profesionales Aragón.....	77
2.3 Conversión de Escuela Nacional de Estudios Profesionales Aragón a Facultad de Estudios Superiores Aragón.....	82
2.4 Los inicios de la Licenciatura en Pedagogía en la ENEP Aragón, ahora FES Aragón.....	84
2.5 Estructura del nuevo plan de estudios.....	90
2.6 La evaluación en la FES Aragón.....	106
Capítulo III La evaluación de los aprendizajes en la línea de formación pedagógica didáctica	
3.1 La evaluación de los aprendizajes desde la perspectiva de los programas escolares.....	113
3.1.1 Confusión entre evaluación y medición.....	113
3.1.2 Diferencia entre evaluación y acreditación.....	120
3.1.3 Productos de aprendizaje.....	124
3.1.4 Congruencia entre objetivos y evaluación.....	133
3.1.5 Autoevaluación.....	139
3.2 La evaluación de los aprendizajes desde la perspectiva de los docentes.....	141
Conclusiones	170
Bibliografía	177
Anexos	183

INTRODUCCION

El tema de la evaluación de los aprendizajes es, sin duda, uno de los que más se han trabajado en el campo educativo en estas últimas décadas. En relación con él se han desarrollado propuestas teóricas-didácticas diversas. Por lo que encontramos tendencias distintas y opuestas, entre ellas, a la Tecnología Educativa y por otro lado a la Didáctica Crítica y al Constructivismo, en las cuales se considera que los paradigmas teóricos juegan un papel importante. Desde la Tecnología Educativa se da el caso de los modelos o propuestas de evaluación que privilegian los aspectos técnicos y cuantitativos; en contraposición a aquella, la Didáctica Crítica y el Constructivismo manejan metodologías cualitativas y privilegian los aspectos teóricos y axiológicos de la evaluación.

Con lo que en la evaluación de los aprendizajes se presentan estas dos tendencias o enfoques teóricos: el enfoque cuantitativo y el enfoque cualitativo. El primero de ellos se relaciona con la medición numérica y con el acto de reducir a números un conjunto de propiedades y, el segundo, se relaciona con la emisión de juicios de valor de aquello que está siendo evaluado.

Esto ha originado un debate en el campo educativo, en el que algunos autores conceptualizan a la evaluación como medición, mientras que otros se refieren a ella como un juicio de valor, por lo que autores como Lafourcade o José Bernardo Carrasco, entre otros, definen a la evaluación como la interpretación de una medida (o medidas) en relación con una norma ya establecida. Definición en la que se observa la tendencia hacia la medición.

A su vez autores como Stufflebeam y Shinkfield consideran que la evaluación es el enjuiciamiento sistemático de la valía o el mérito de un objeto, por lo que la evaluación siempre supone un juicio de valor.

Esta misma situación ha originado múltiples confusiones en el concepto de evaluación, en este sentido Hilda Taba, reconoce que son muchos los autores

que incurren en el error de confundir ambos conceptos y para Popham esta confusión tiene su origen en la propia historia de la evaluación, como se verá más adelante con algunas citas de estos autores, ya que muchas veces es considerada como sinónimo de medida o como acreditación. Refiriéndose a la acreditación como la asignación de notas o calificaciones a lo que se supone es el aprendizaje que han alcanzado los alumnos durante un ciclo escolar.

En este sentido, se privilegia más el enfoque cuantitativo que el enfoque cualitativo. De modo que se dejan de lado importantes aspectos que tienen que ver con la formación del educando.

De esta misma forma estas dos tendencias han influido en la educación a nivel superior, en la que algunos docentes conceptualizan y llevan a cabo la evaluación como medición, mientras que otros, la conceptualizan y la realizan como juicio de valor.

Esta situación responde al esquema conceptual que los profesores poseen y desde los cuales fundamentan su práctica didáctica, es decir, la evaluación de los aprendizajes se realiza con base a conceptos de didáctica, conocimiento, aprendizaje, hombre, proceso grupal, etc. En este sentido desde la visión de la Tecnología Educativa encontramos una propuesta:

...eficientista de control de aprendizajes, de asignación de notas y/o calificaciones por exigencia institucional, y consecuentemente social, es la que ha predominado en el campo de la educación (...). Con la introducción de la tecnología conductista, misma que apuntala al desarrollo de una teoría de la medición, más que de la evaluación.¹

Desde la perspectiva de la Didáctica crítica se afirma que la evaluación es una tarea muy compleja, con serias implicaciones sociales. Es una actividad inherente al proceso didáctico y, por lo mismo, condicionada por las circunstancias y

¹ Morán Oviedo, Porfirio. "Propuesta de evaluación y acreditación del proceso de enseñanza aprendizaje en la perspectiva de la didáctica crítica. En Pansa González, Margarita (et. al). Operatividad de la didáctica. Ed. Gernika. México 1986. Pág. 93

características, tanto históricas como las propias del “aquí y ahora” en que esta inmerso dicho proceso.

La evaluación del aprendizaje y del proceso didáctico debe partir entonces de un marco teórico conceptual y operativo que oriente todas las acciones que tengan que llevarse a cabo, estas acciones u orientaciones presentan de acuerdo a nuestro concepto, los rasgos propios de un proceso como el siguiente:

- a) Totalizador,
- b) Histórico,
- c) Comprensivo,
- d) Transformador.”²

Por lo que el interés en la realización de la presente investigación es determinar cómo consideran los profesores de la carrera de Pedagogía de la FES (Facultad de Estudios Superiores)³ Aragón a la evaluación de los aprendizajes, si como medición o como juicio de valor, y establecer a su vez cómo la llevan a cabo en la práctica con el nuevo plan de estudios.

Para el cumplimiento de este interés, el fundamento teórico de la investigación se sustentó con base en los planteamientos de la Didáctica Crítica y la Teoría Constructivista, corrientes que plantean que la evaluación de los aprendizajes se lleve a cabo con un criterio cualitativo. Con lo que se proponen formas de evaluación en las que los alumnos puedan participar, en vez de esperar a ser calificados sólo por el maestro, de modo que se vuelvan críticos y reflexivos de su propio proceso. Con lo que pretende retomar los aportes de estas teorías y proponerlas en esta institución.

La perspectiva metodológica que sustenta la presente tesis, es la investigación descriptiva, la cual sirve para decir cómo es y cómo se manifiesta determinado

² Ibidem. Pág. 94

³ La presente investigación se registro días antes de la conversión a Facultad, por lo que aparece el título referido a ENEP, sin embargo, el desarrollo de la misma me llevó a abordarla como FES.

fenómeno. Consiste en describir las condiciones específicas en que tiene lugar un hecho, a fin de conocer sus atributos, propiedades y características.”Los estudios descriptivos buscan especificar las propiedades importantes de personas, grupos, comunidades o cualquier otro fenómeno que sea sometido a análisis.”⁴

El trabajo de campo se llevó a cabo en la Carrera de Pedagogía de la FES Aragón, y se basó en el análisis de las propuestas de evaluación de los aprendizajes que los profesores de la línea de formación pedagógica didáctica de ambos turnos plantean en los programas escolares. Asimismo, se les aplicó un cuestionario a los profesores de las unidades de conocimiento obligatorias de esta línea, con la finalidad de recopilar información sobre las formas de conceptualización de citado proceso.

Este interés por investigar cómo los profesores de la carrera de pedagogía conciben a la evaluación de los aprendizajes, cómo la planean en sus programas y cómo la instrumentan en sus clases, nace básicamente de la inquietud de acontecimientos históricos que la institución estaba experimentando, como fue la entrada en vigor de un nuevo plan de estudios de la Licenciatura en Pedagogía. Un nuevo plan de estudios que abordaba como objeto de estudio a la formación, sustentado teóricamente desde la tradición alemana del building, lo cual marcó una diferencia sustancial con el plan de estudios anterior, el que la sustentante, había cursado. Al mismo tiempo esta situación académica, representó para los egresados una serie de interrogantes, tales como: ¿cuáles son las bondades de ese nuevo plan de estudios?, ¿habrá diferencias formativas profesionales entre los egresados y los alumnos del nuevo plan de estudios?, ¿los docentes ante un nuevo plan de estudios cambiarán sus metodologías de enseñanza?, ¿que pasará con los procesos de evaluación de los aprendizajes, también sufrirán modificaciones sustanciales?

⁴ Sampieri Hernández, Roberto (et. al). Metodología de la investigación. Ed. Mc Graw Hill. México 1998. Pág. 60

Esta preocupación se sustenta en la experiencia vivida a lo largo del plan anterior, en que los maestros evaluaban con los mismos criterios, independientemente de la materia, como es: la participación, la asistencia, exposiciones en equipo, entrega de trabajos finales, controles de lectura, ensayos, etc. Por lo cual, el interés se centro en buscar si los docentes, en el marco del nuevo plan de estudios, presentarían nuevas formas de evaluación. Situación que permitiría un reto de actualización para las generaciones anteriores.

En este sentido, la presente investigación da cuenta de cómo se lleva a cabo la evaluación de los aprendizajes con base al nuevo plan de estudios, por lo que su aporte se concreta en un estudio sobre la instrumentación del plan de estudios, mismo que puede servir de evaluación curricular, ya que hasta este momento de egresar la primer generación no se ha hecho un estudio sobre el tema que la tesis aborda.

Es conocido que la evaluación de los aprendizajes, son abordados desde diversas perspectivas teóricas, y metodológicas, algunas de ellas para explicar las cargas ideológicas y de poder, otras, para reafirmar su eficacia y eficiencia, algunas más a medir su impacto con relación a los niveles de aprovechamiento escolar, otras a comprender los significados axiológicos que trae consigo la evaluación. ¿Por qué se da tal situación dentro de las escuelas?, ¿Qué implicaciones pedagógicas y educativas traen consigo todas estas formas de instrumentación de la evaluación de los aprendizajes?, ¿Tendrán un fundamento teórico y epistémico distinto?, ¿Tendrán elementos o dimensiones que se articulen?, ¿Que impacto tendrá en la formación de los estudiantes universitarios esta situación?, ¿Particularmente qué pasa con la evaluación de los aprendizajes en la carrera de pedagogía? Estas y otras tantas interrogantes abrieron la reflexión sobre un tema muy complejo en el cual los pedagogos tendremos que participar tanto en el ámbito de la teorización como en la elaboración de estrategias pedagógicas que posibiliten desde una perspectiva cualitativa realizar estos procesos en diversas

instancias educativas. ¿Pero por qué no empezar estudiando cómo se realizan en la vida cotidiana de la carrera de pedagogía?

En esta carrera, se ha observado que en los programas de las unidades de conocimiento, los criterios de evaluación (acreditación) tienen muchas semejanzas, sin importar las temáticas, las áreas de formación, entre otras. ¿Acaso la evaluación de los aprendizajes en la carrera de pedagogía se realiza por una tradición generalizante, sin importar las particularidades de los procesos de enseñanza y de aprendizaje?

En otras palabras, es común observar en los programas escolares, los mismos criterios como son: asistencia, participación, exposiciones, controles de lectura, ensayos y exámenes. ¿Acaso un nuevo plan de estudios, no conlleva a nuevas estrategias de evaluación de los aprendizajes?, ¿A qué se debe esta situación?

Una de las explicaciones que los teóricos no dan es que la tendencia de reducir la evaluación de los aprendizajes a una medición se debe a que esto se ve influido por la nueva política educativa de corte neoliberal que emplea términos como calidad de la educación, eficiencia y eficacia, a la vez que se ve disminuido el presupuesto destinado al ámbito educativo. Por lo que se le infiere un nuevo papel a la evaluación del aprendizaje como un medio de restricción del ingreso a la educación, a su vez, se centra la atención de los estudiantes y docentes sólo en la acreditación. Así, la evaluación sirve para determinar si un sujeto puede ser promovido de un curso a otro, permitir el ingreso de un individuo a un sistema educativo en particular, como un medio para adquirir un empleo o legitimar el saber de un individuo a través de acreditarlo u otorgarle un título profesional, etc. ¿los profesores de la carrera de pedagogía estarán conscientes de estas dimensiones implícitas en el proceso de evaluación?, ¿qué relación guarda la evaluación con el desarrollo social y económico?, ¿cómo se relaciona con la política educativa de gobierno?, ¿la cuantificación del aprendizaje en términos económicos que significa?, ¿qué relación establece la evaluación con el ámbito

de la cultura?, ¿cuál es la influencia de la política educativa de corte neoliberal en la evaluación?.

Con base a las interrogantes anteriores, los objetivos que se plantearon fueron:

- Analizar los procesos de evaluación de los aprendizajes especificados en los programas educativos de las unidades de conocimiento pertenecientes a la línea de formación pedagógica-didáctica.
- Analizar las conceptualizaciones que los docentes, de la citada línea de formación, poseen sobre la evaluación de los aprendizajes.
- Reconocer el debate teórico sobre la evaluación de los aprendizajes, su origen y desarrollo histórico.
- Contextualizar el espacio geográfico y referencial de la investigación.

Por lo que la finalidad de la presente investigación se cumplió bajo estas perspectivas teóricas y metodológicas.

Así, este trabajo de investigación se encuentra estructurado en tres capítulos: I Evaluación de los aprendizajes: su historia, conceptualización y características, II La carrera de Pedagogía en la ENEP Aragón, actual FES Aragón y III La evaluación de los aprendizajes en la línea de formación pedagógica didáctica.

De este modo, el primer capítulo denominado “Evaluación de los aprendizajes: su historia, conceptualización y características”, se refiere a los aspectos de la evaluación que de alguna manera han determinado su práctica, tales como su origen, algunos de los conceptos que se emplean para definirla, los enfoques teóricos que la conceptualizan, como son el enfoque cuantitativo (la evaluación como medición) y el enfoque cualitativo (la evaluación como juicio de valor), el debate que ha originado la confusión entre estos dos enfoques y la evaluación de los aprendizajes desde la perspectiva de la Didáctica Crítica y la Teoría

Constructivista, las cuales plantean estrategias cualitativas para evaluar al alumno.

En la perspectiva de la Didáctica Crítica se retomó:

La propuesta de evaluación y acreditación del proceso de enseñanza aprendizaje de Porfirio Morán Oviedo.

La concepción de evaluación y su instrumentación de Pérez Juárez Esther Carolina.

En la perspectiva del Constructivismo se retomó:

La concepción de aprendizaje significativo de Ausubel.

La concepción de conocimiento de Piaget.

La noción sociocultural del aprendizaje de Vigotsky.

Los planteamientos referentes a la noción constructivista de Cesar Coll de Rocío Quesada Castillo.

La postura constructivista y la propuesta de evaluación de Frida Díaz Barriga.

El segundo capítulo “La carrera de pedagogía en la ENEP Aragón, actual FES Aragón” plantea la creación de las Escuelas Nacionales de Estudios Profesionales, así como el surgimiento del plantel Aragón, posteriormente se presenta la carrera de pedagogía y algunas de las modificaciones que se han hecho en su estructura administrativa y en su plan de estudios, de igual forma se lleva a cabo un bosquejo general del nuevo plan de estudios que entro en funcionamiento en el año 2003, y como punto final se incluye un apartado en el que se señala lo que especifica la Legislación Universitaria en materia de evaluación.

Todo lo anterior, permite conocer el contexto geográfico donde se realizó la presente investigación.

El tercer capítulo “La evaluación de los aprendizajes en la línea de formación pedagógica didáctica,” trata del análisis de las propuestas de evaluación que se

establecen en los programas escolares, para lo cual se seleccionó los programas de los profesores de la línea de formación pedagógica didáctica de ambos turnos. Se retomó esta línea eje articuladora, por ser la línea que integra al plan de estudios de la Carrera de pedagogía tanto a nivel vertical como horizontal.

De la misma forma, se realiza el análisis de las respuestas de los cuestionarios que se aplicaron a los docentes de la misma línea de formación del turno vespertino, con lo cual se pretende conocer la evaluación de los aprendizajes desde la perspectiva de los profesores y, a su vez, de los programas escolares.

CAPITULO I. Evaluación de los Aprendizajes: su historia, conceptualización y características.

El presente capítulo tiene la finalidad de presentar a la evaluación como medición (enfoque cuantitativo) y como juicio de valor (enfoque cualitativo), para así esclarecer estos conceptos que comúnmente se confunden en la práctica educativa. Inicia con una breve reseña histórica de la evaluación, a su vez se plantean algunas definiciones que nos permiten una visión más amplia de ésta en el acontecer educativo. Posteriormente se plantea el debate entre la evaluación como medición y la evaluación como juicio de valor. Para finalmente dar a conocer a la evaluación de los aprendizajes bajo la perspectiva de la Didáctica Crítica y la Teoría Constructivista, corrientes que proponen un enfoque cualitativo, con lo que se pretende mostrar al educador otras alternativas para ubicar y desarrollar la evaluación de los aprendizajes de sus alumnos, tomando en cuenta la noción cualitativa de la misma.

I.I Reseña Histórica de la Evaluación.

Una de las mejores maneras de comenzar el estudio de un tema como la evaluación de los aprendizajes es revisar la historia de su desarrollo. Comprenderemos mejor sus funciones y limitaciones si sabemos algo acerca de la manera en que surgió. Por lo que una breve reseña histórica de la evaluación puede proporcionar una visión de conjunto de su ámbito de aplicación y de sus funciones, sus problemas y sus posibilidades.

Respecto a lo anterior, la evaluación educacional tiene sus antecedentes en el examen, instrumento que se empleó por primera vez en la China Imperial como un medio de competencia para obtener un puesto en la burocracia.

Los primeros sinólogos de Europa concibieron la idea de que los exámenes públicos, abiertos en apariencia a la inmensa mayoría de ciudadanos del sexo masculino, independientemente de los medios empleados para este fin, eran la

puerta a través de la cual una sociedad sin clases reclutaba a sus burócratas bajo el mandato del cielo y sin temores ni favoritismos.⁵

Retomando a Durkheim, Ángel Díaz Barriga⁶ plantea que se dio el surgimiento del sistema de exámenes en la Universidad Medieval, como un medio para acceder de un grado escolar a otro, y precisa que sólo se dejaba presentar examen a los estudiantes que tenían todas las oportunidades de éxito. Así toda la vida del estudiante en la Edad Media está dominada por el sistema de grados y exámenes que le abren o le prohíben el acceso a la vida académica. En cada fase de su carrera, el alumno tiene puesta la vista en conseguir un título y los estudios que hace son aquellos que se exigen por el grado para el que se prepara.

De igual forma la escuela jesuita ya recomendaba estimular a los niños de la escuela primaria mediante exámenes periódicos y el otorgamiento de becas de estudio. Así, retomando a Hotyat, en 1642, un edicto del duque Ernesto de Gotha establece un sistema de notas escolares y exámenes en virtud del cual se efectúan los pasos de grado; el ejemplo cunde y lo imitan otros Estados europeos.

La creación de la “Universidad Francesa” por Napoleón fue acompañada de todo un sistema de exámenes y cursos dirigidos por el Estado:

...un decreto de 1808 fija la jerarquía de los diplomas que coronan los distintos grados de la enseñanza: el certificado (brevet) en el nivel primario; el bachillerato (baccalaureat) y la licencia (licence) en el secundario (second degre), el título de profesor auxiliar (agregation) se había instituido un poco antes al suprimirse la orden de los jesuitas; el doctorado en las facultades.⁷

En Gran Bretaña, los exámenes públicos se deben a una iniciativa más reciente. Oxford y Cambridge organizaban exámenes internos. A fines del siglo XVIII se funda la Universidad de Londres, principalmente como institución de exámenes, y

⁵ Díaz Barriga, Ángel. El Examen: textos para su historia y debate. CESU-UNAM. México 1993. Pág. 33

⁶ Cfr Ibidem, Pág. 49

⁷ Hotyat, F. Los exámenes. Ed. Kapelus. Buenos Aires 1974. Pág. 2

los colegios que la constituyen se crearon con miras a preparar a los estudiantes para esas pruebas.

De este modo las primeras propuestas didácticas del examen eran ante todo promover el aprendizaje del alumno, sin estar vinculado a la acreditación escolar. De hecho Juan Amos Comenio, en su *Didáctica Magna*, presentaba al examen como un elemento indisolublemente ligado al método, cuya función consiste en ayudar al alumno a aprender, por lo que a través del examen no se decide ni la promoción del estudiante ni su calificación. “Cuando el alumno no aprende, el autor recomienda que el maestro debe regresar a su método, éste es su instrumento central de trabajo y desde ahí apoyar el proceso de aprendizaje”.⁸

Asimismo, con el tiempo la intencionalidad del examen sufrió una transformación, ya que se empezó a emplear para promover y calificar el desempeño estudiantil, por lo que los esfuerzos de estudiantes y de los docentes se empezaron a centrar solo en la acreditación. En este periodo la evaluación no esta ligada al aprendizaje, sino su tarea está más cercana al poder y al control.

De la misma manera a finales del siglo XIX y principios del siglo XX surgió un período que se caracterizó por el uso indiscriminado de los test como resultado del proceso de transformación social que la industrialización provocó en los Estados Unidos.

Con lo que el test fue considerado como un instrumento científico, válido y objetivo que podía determinar una infinidad de factores psicológicos de un individuo, entre ellos la inteligencia, las aptitudes e intereses y el aprendizaje.

Esto tenía como marco a la teoría evolucionista de Darwin que centra su preocupación en las diferencias individuales, a la vez que se presenta un interés

⁸ Díaz Barriga, Ángel. Una polémica en relación al examen. En *Revista Iberoamericana de Educación*. México. Mayo-Agosto 1994. No 5. Pág. 166

clínico por sujetos desajustados y anormales. De igual forma en Inglaterra, Galton le presta énfasis a las diferencias individuales, con lo que mide la inteligencia indirectamente y crea tests sensorio motores.

Cabe señalar que en 1845 Horace Mann plantea la aplicación de exámenes escritos en vez de los exámenes orales que se aplicaban en ese período. Mann sintió una necesidad especial de pruebas más adecuadas y objetivas del rendimiento de los alumnos que los exámenes orales. A su juicio, los exámenes escritos presentaban diversas ventajas. De este modo los exámenes orales comenzaron a desaparecer de la escena educativa y a ser reemplazados por exámenes escritos.

A su vez en 1864 George Fisher contribuye a hacer las evaluaciones más objetivas, ya que desarrolló escalas que ofrecían ejemplos de una amplia gama de niveles de calidad de caligrafía, ortografía, matemáticas, etc.; en lugar de realizar una evaluación basada en la conjetura.

En 1890 Catell en EE.UU. emprendió el intento de medir la capacidad mental (esto es, la capacidad para aprender) mediante la medición precisa de ciertas facultades sensoriales, motrices y mentales básicas, tales como la sensibilidad visual y auditiva, el ritmo del golpeteo, el tiempo de reacción, la velocidad para nombrar colores y la apreciación de intervalos de tiempo. Confiaba en la posibilidad de utilizar alguna combinación de estas medidas para predecir el rendimiento escolar. Con lo que crea el primer test mental y el test de discriminación sensorial.

Del mismo modo en 1895 Rice en EE.UU. inicia los test de instrucción en el área de ortografía, aritmética y lenguaje.

De igual forma en 1903 Thorndike y sus alumnos elaboraron muchas de las primeras escalas para medir el rendimiento.

- Escala de Caligrafía, Escritura y Dibujo (Thorndike)
- Escala de Aritmética (Stone)
- Escala de Escritura y Ortografía (Ayres)

Por su parte, en 1905 Alfred Binet crea la primera escala de inteligencia y surge el concepto de coeficiente intelectual con el que se pretendía identificar entre los que no aprendían, a aquellos cuyas capacidades mentales eran demasiado limitadas para permitir un aprendizaje normal.

La aplicación de los test en el ámbito educativo posibilitaron que en la escuela se presentara el debate biologista sobre las diferencias individuales. “A partir de este debate se establecía que algunos estudiantes merecían recibir educación en virtud de una cualidad congénita: la inteligencia. Mientras que otros niños y jóvenes estaban destinados a ser obreros.”⁹ Binet desarrolló también una técnica eficaz para la construcción de escalas y el concepto de edad mental entró en circulación en una revisión de su prueba.

Con lo que surgen los primeros test de inteligencia colectivos.

- Los Army Test
- El Alfa (inteligencia general)
- El beta (analfabetos)
- Cuestionarios e inventarios de personalidad.

De esta manera hacia los años veintes del siglo pasado existía en la sociedad estadounidense una completa euforia por el desarrollo de los test. Estos se empleaban en la selección de las fuerzas armadas, en la sociedad y en las escuelas.

De la misma forma los test de aprendizaje bajo la forma de pruebas objetivas, se incorporaron muy tempranamente en el Sistema Educativo Mexicano. Existe

⁹ Ibidem. Pág. 169

evidencia de que en la Escuela Normal Superior de México se emplearon desde los años veintes del siglo pasado.

Posteriormente, entre 1940 y 1960 aparece un nuevo período en el que se da el nacimiento del concepto de evaluación diferenciado de la medición. Al respecto de esto R.W. Tyler es considerado, por Flor Cabrera, como el padre de la evaluación, ya que es el primero que conceptualiza dicho término. “La evaluación es aquel proceso que tiene por objeto determinar en qué medida han sido alcanzados los objetivos previamente establecidos”.¹⁰

Según esta autora, Flor Cabrera¹¹, se traslada el centro de interés de la evaluación, ya que de una evaluación centrada en establecer diferencias entre los alumnos se pasa a una evaluación en la que se pretenden alcanzar los objetivos educativos. Con lo que la aportación de Tyler suponía un giro considerable en la actividad evaluativa tal como hasta aquel momento se realizaba.

De la misma forma a partir de 1960 surge otro período caracterizado por el amplio desarrollo de la actividad evaluativa. En Estados Unidos, fundamentalmente, se comienza a cuestionar la eficacia de las escuelas, de los programas educativos, de los profesores y del sistema educativo en general.

“El avance en los lanzamientos espaciales llevados a cabo por la URSS provocó una reacción masiva en la sociedad norteamericana. La inadecuación escolar fue encontrada culpable de que Norteamérica se encontrara a la zaga en la carrera por la conquista del espacio.”¹²

¹⁰ Cabrera, Flor y Espin, Julia Victoria. Medición y evaluación educativa. Fundamentos teórico-prácticos. Ed. PPU (Promociones y Publicaciones Universitarias) Barcelona 1986. Pág. 32

¹¹ Cfr Ibidem. Pág. 34

¹² Carrión Carranza, Carmen. Génesis y desarrollo del concepto de Evaluación institucional. En Perfiles Educativos. México. Julio-Septiembre 1984. No 6. Pág. 44

Asimismo, Cronbach,¹³ como lo cita Flor Cabrera, propone un cambio en la finalidad de la evaluación, ya que aboga por su aplicación durante el proceso educativo, mientras éste se está realizando, diferente a la aplicación de la evaluación al final de aquel, como valoración de los resultados finales. A su vez Scriven, introduce la distinción entre los conceptos de evaluación sumativa y evaluación formativa.

Ante estas amplias perspectivas que se le ofrecían a la evaluación, los especialistas inician un período de proliferación de modelos de evaluación, donde formalizan sus propuestas sobre el proceso evaluativo y sus componentes. Con lo que la evaluación deja de ser aquella actividad ubicada en el cierre del proceso educativo para convertirse en una actividad cuyo objeto fundamental es valorar la eficacia de ese proceso.

Respecto a lo anterior, Alicia de Alba¹⁴ menciona que el concepto de evaluación formativa permitió dirigir la vista hacia los procesos educativos y no sólo hacia los productos de éstos. De hecho este concepto fungió como una llave que permitió la entrada a nuevas posibilidades de idear el problema de la evaluación.

Así, es en las décadas de los sesenta y de los setenta cuando el campo de la evaluación comienza a fijarse nuevas problemáticas, surgiendo múltiples enfoques y nuevos objetos.

Otra variante en el interior del discurso es considerar a la evaluación como medición o comprobación de congruencia entre objetivos y resultados, de acuerdo con esto se encuentra el desarrollo de la evaluación por objetivos.

De igual forma en esta década la evaluación se empieza a relacionar con la toma de decisiones, a partir de la cual se observa un interés mayor por abarcar todos

¹³ Cfr Cabrera, Flor y Espin, Julia Victoria. Op. Cit. Pág. 35

¹⁴ Retomado de De Alba, Alicia. Evaluación Curricular: Conformación Conceptual del Campo. CESU UNAM. México 1991. Pág. 76

los aspectos educativos y a los sistemas mismos en la óptica de la evaluación. A su vez cobra importancia también el desarrollo de la llamada investigación evaluativa.

Cabe señalar que Scriven y Stake encaran el problema del juicio de valor resolviéndolo como un asunto de expertos, es el momento en el que la evaluación es considerada como juicio de expertos.

Con base en estos modelos más abarcativos de la evaluación, en la década de los setenta se comenzaron a desarrollar múltiples discursos y prácticas sobre evaluación en el terreno educativo o tocando éste.

Se observa entonces una invasión de la evaluación a todos los ámbitos educativos, si antes interesaba evaluar el aprendizaje del alumno, ahora interesa evaluar al docente, al currículo, a los materiales instruccionales, a los programas, a la institución, a los planes, al sector, etc.

De la misma manera en nuestro país,¹⁵ principalmente en el campo de la Pedagogía, diversos autores como Alicia de Alba, Porfirio Morán Oviedo, Hugo Cerda Gutiérrez y Ángel Díaz Barriga han trabajado la evaluación de los aprendizajes, un ejemplo de ello es Porfirio Morán Oviedo que conceptualiza a la evaluación como un proceso que nos informa sobre el desarrollo académico de los alumnos, lo que conlleva, entre otras cosas, conocimientos, habilidades, intereses, actitudes, hábitos de estudio, etc., a su vez, este autor expresa que esta se puede llevar a cabo por medio de exámenes, y/o evidencias de aprendizaje como son trabajos, reportes, ensayos, discusiones, etc. Del mismo modo, plantea a la evaluación como una actividad que nos permite obtener la información necesaria para mejorar el aprendizaje y la enseñanza. Asimismo, “la evaluación es también

¹⁵ No todos los autores aquí citados son de nacimiento mexicano, estos laboran en nuestro país o sus publicaciones han tenido un impacto importante, haciendo contribuciones teóricas a la evaluación de los aprendizajes. A partir de estos autores hay una preocupación de los pedagogos de trabajar el campo de la evaluación de los aprendizajes, ya que anteriormente este campo había sido trabajado sólo por psicólogos.

una tarea que ayuda a la revisión del proceso grupal, en términos de las condiciones en que se desarrolló, los aprendizajes alcanzados, los no alcanzados, así como las causas que posibilitaron o imposibilitaron la consecución de las metas propuestas.”¹⁶

Al respecto de lo mencionado anteriormente, encontramos a David Nevo, el cual define a la evaluación como “la recogida sistemática de información, referente a la naturaleza y a la calidad de los objetos educativos.”¹⁷ De este modo se plantea que casi todo puede ser objeto de evaluación, y no solo los alumnos o el profesor, sino que también pueden ser evaluados el programa de ciencias, la biblioteca, las clases, los proyectos, los programas, los materiales de instrucción, el personal docente, etc. Con lo que una vez que se ha determinado el objeto a evaluar, se procede a recopilar información acerca de los aspectos que se van a evaluar de dicho objeto.

Así mismo, Hugo Cerda Gutiérrez establece que la evaluación es aquella actividad que nos permite realizar juicios acerca de la información que se ha obtenido de la realidad evaluada, “y con el objetivo último de utilizar este juicio o información para actuar sobre el programa, la persona o la actividad.”¹⁸ De manera que este enfoque nos permite realizar juicios de valor acerca de aquello que esta siendo evaluado.

José Bernardo Carrasco define a la evaluación como “la interpretación de una medida (o medidas) en relación a la norma ya establecida.”¹⁹ Con lo que se lleva a cabo una comparación entre aquello que pretende ser medido con algún parámetro de medición previamente establecido.

¹⁶ Morán Oviedo, Porfirio. La Docencia como actividad profesional. Ed. Gernika. México 1994. Pág. 72

¹⁷ Nevo, David. Evaluación basada en el centro. Ediciones mensajero. España 1997. Pág. 22

¹⁸ Cerda Gutiérrez, Hugo. La Evaluación como experiencia total. Ed. Nomos. Santa Fe de Bogotá: Corporativa Editorial Magisterio 2000. Pág. 19

¹⁹ Carrasco, José Bernardo. Técnicas y recursos para el desarrollo de las clases. Ed. Rialp. España 1991. Pág. 192

De la misma forma Rocío Quesada Castillo define a la evaluación como el proceso por medio del cual podemos recabar la información necesaria para conocer el grado de aprendizaje alcanzado por los alumnos. A su vez “por medio de ella se pueden determinar cuales son las dificultades, errores o deficiencias que el estudiante tiene para llegar a una apropiación significativa del tema en cuestión y, como consecuencia, sienta las bases para orientar y apoyar este proceso.”²⁰ Con lo que por medio de la evaluación podemos identificar los logros alcanzados en el aprendizaje de los estudiantes, así como los errores que se están presentando en esta actividad.

En síntesis, recuperando esta trayectoria de evolución de la evaluación de los aprendizajes podemos decir lo siguiente:

a) La evaluación de los aprendizajes ha pasado por un proceso histórico en el que autores como Flor Cabrera²¹ mencionan tres periodos históricos, y autores como Ángel Díaz Barriga²² dan cuenta de cuatro periodos, en el primer caso estos periodos son:

-Un primer período denominado generalmente período de testing cuyas características podemos resumir en los siguientes puntos:

1) Evaluación y medición suponen dos actividades intercambiables.

2) La finalidad de la medición y evaluación se centra en detectar diferencias individuales.

²⁰ Quesada Castillo, Rocío. Como planear la enseñanza estratégica. Ed. Limusa. México 2001. Pág. 203

²¹ Retomado de Cabrera, Flor y Espin, Julia Victoria. Op. Cit. Pág. 32

²² Ideas tomadas de Díaz Barriga, Ángel en el libro del Examen: Textos para su historia y debate. CESU-UNAM. México 1993.

3) La evaluación y la medición tenían muy poca relación con los progresos y currículos de las escuelas. Los resultados de los test podían informarnos algo sobre los alumnos, pero muy poco acerca de los programas educativos utilizados.

4) La evaluación se orientaba hacia medidas estandarizadas e interpretadas con respecto a un criterio normativo.

-Un segundo período caracterizado por el nacimiento del concepto de evaluación diferenciado de la medición.

-Un tercer período caracterizado por el desarrollo de la actividad evaluativa.

En el segundo caso, encontramos los siguientes cuatro periodos:

-En el primer período no hay una conceptualización propiamente dicha sobre la evaluación, sino más bien se trabaja la noción de examen.

-En el segundo período se lleva a cabo el desarrollo de los test, en el que se toma en cuenta a la evaluación por el uso indiscriminado de esos instrumentos.

-El tercer período es el período en el que surge el concepto de evaluación.

-El cuarto período es la reconceptualización del concepto de evaluación desde el campo de la didáctica.

Por otro lado, más adelante a fines del siglo pasado surge la propuesta teórica de evaluación de los aprendizajes desde la corriente constructivista.

De esta manera la evaluación de los aprendizajes se conceptualiza a partir de las condiciones históricas muy particulares que responden a la lógica de poder, por lo cual el devenir de la evaluación de los aprendizajes no es neutral.

b) Con relación a lo anterior podemos afirmar que en el momento presente prevalecen dos grandes tendencias teóricas sobre la evaluación de los aprendizajes:

Una conceptualizada desde la perspectiva de la medición y la otra vista como un juicio de valor.

Esto ha originado un debate teórico epistemológico en el campo educativo, en el que la medición es impuesta por la política educativa de estado, mientras que el juicio de valor surge de la perspectiva crítica sobre la educación, mismas que se detallan en el siguiente apartado.

I.2 El debate teórico epistemológico de la evaluación.

El medir y el evaluar son dos actividades que se encuentran indisolublemente vinculadas a los paradigmas cuantitativos y cualitativos, en tal grado que para el primero de ellos la evaluación es sinónimo de cuantificar y para el segundo de cualificar. Por lo que las nociones de medida, grado, cantidad, estadística, validación, variables y en general toda la nomenclatura matemática se asocian con la concepción cuantitativa, en cambio conceptos como caracteres, atributos, esencia, totalidad o propiedades se relacionan con la concepción cualitativa. Pero esta pugna y enfrentamiento tienen su historia.

En el siglo XX surgió una polémica entre los antropólogos, sociólogos, investigadores sociales y los representantes de las denominadas ciencias naturales sobre la forma de abordar científicamente el estudio de la realidad.

Los primeros de ellos planteaban que los procedimientos científicos propios de las ciencias naturales no cubrían las exigencias de las ciencias humanas y sociales. Aunado a esto, las experiencias de Levi-Strauss y particularmente Bronislaw Malinowski en el terreno de la antropología social, cultural y de la etnografía,

servieron de base para proponer una perspectiva humanista- cualitativa del hombre y de la sociedad.

Con su énfasis en el lenguaje, en la interpretación de los hechos humanos y sociales, en el proceso participativo y la solución de problemas, y otros aspectos relacionados con socioeconomía, cultura educativa, psicología e ideología, querían cuestionar la perspectiva científica cuantitativa desarrollada por el positivismo tradicional y lógico, enmarcado en la obra de Comte, Durkheim, Spencer, Neurath, Carnap, Reichenbac, etc., y el neopositivismo liderado por Ayer y Popper.²³

En esta concepción las nociones de medida, grado, cantidad, resumen estadístico, contraste empírico de hipótesis, variables cuantitativas, y en general el lenguaje matemático, eran los aspectos dominantes.

Así se comenzó a hablar de paradigmas o investigaciones de tipo cualitativo, las cuales hacían referencia a caracteres, atributos, esencia, totalidad o propiedades no cuantificables, que se creía podían describir, comprender y explicar mejor los fenómenos, acontecimientos y acciones del grupo social o del ser humano.

Pero con los años, independientemente de sus orígenes científicos, estos paradigmas se transformaron en concepciones y métodos con características propias que canalizaron las diversas opciones epistemológicas, teóricas, metodológicas, y técnicas de la investigación científica.

De esta forma la problemática de la cuantificación y la cualificación ha sido un tema muy debatido por los filósofos y los científicos, y a pesar de una larga tradición caracterizada por un fuerte desequilibrio entre las dos tendencias, se inclina la balanza del lado cuantitativo debido a la influencia del positivismo y el neopositivismo.

²³ Cerda Gutiérrez, Hugo. Op. Cit. Pág. 152

Pero no hay duda que toda esta problemática gira en torno a la falta de claridad sobre la naturaleza, funciones y relaciones entre la cantidad y la calidad. De modo que en la vida cotidiana todos podemos identificar y diferenciar fácilmente la cantidad y la calidad en los objetos y los fenómenos que nos rodean. La cantidad de un objeto la podemos singularizar bajo la consideración de su grado de desarrollo, o de la intensidad de las propiedades que le son propias, junto con la determinación de su tamaño, peso, volumen, número, magnitud, etc. Por regla general la cantidad suele expresarse por el número, ya que por medio de un signo o un conjunto de signos podemos expresar o representar las dimensiones, peso o volumen de los objetos. En cambio la calidad la asociamos con las propiedades de los objetos y de los fenómenos, o sea los atributos, los rasgos o características que los particularizan y los diferencian de otros.

Pero si bien no existen mayores problemas para definir y caracterizar la cantidad y la calidad, en cambio se suman las discrepancias y desacuerdos cuando se desean representar estas categorías, particularmente cuando se les vincula con los atributos, propiedades o caracteres de determinados fenómenos, procesos o actividades.

Por lo que en términos generales podemos decir que la preocupación principal de la perspectiva cuantitativa es el control de las variables seleccionadas para cada caso y la medida de los resultados expresados numéricamente. En cambio el interés de la perspectiva cualitativa radica en la descripción de los hechos observados para interpretarlos y comprenderlos en el contexto global en el que se producen con el fin de explicar y comprender los fenómenos.

De esta manera, el empleo habitual de datos cuantitativos puede suministrar una información considerable y útil sobre los logros y otros aspectos susceptibles de cuantificar. Pero estos nos aportan poca información sobre el qué, para qué y por qué del trabajo educativo del estudiante. Para tener respuestas más satisfactorias sobre éstos debemos utilizar procedimientos más cualitativos.

Con lo que uno de los grandes debates de la evaluación en general, es el enfrentamiento que se da entre una visión cuantitativa (evaluación como medición) y una visión cualitativa (evaluación como juicio de valor), donde la cuantitativa ha sido dominante en el proceso evaluativo. No en vano casi todo el sistema educativo gira en torno a este tipo de evaluación: exámenes, interrogatorios, pruebas, indicadores de promoción y de calificación, etc. El maestro planea y realiza su trabajo siempre teniendo como referente el sistema de calificaciones, los exámenes, los parciales, el rendimiento, los mecanismos de promoción, etc. Por lo que la mayoría de las veces no se enseña para aprender o formar, sino para medir el aprendizaje de los alumnos.

I.2.1 La evaluación como medición.

En la vida cotidiana todo el mundo entiende el significado de cualquier actividad o función que tenga relación con el acto de medir, es un acto simple y mecánico que no requiere mayores conocimientos o experiencias. Pero si pretendemos medir el aprendizaje de una persona o los niveles de rendimiento escolar, el problema se complica, porque los criterios, las unidades y las escalas válidas para los casos anteriores son insuficientes y limitados para asignarle un valor a un fenómeno educativo y estamos obligados a crear nuevas escalas y unidades para medirlos o valorarlos, entre ellos podemos citar los postulados de la Didáctica Crítica y el Constructivismo.²⁴

Respecto a lo anterior, la evaluación de los aprendizajes se vincula con la medición y su aplicación mediante procedimientos cuantitativos, contrario a la evaluación como juicio de valor que aboga por los procedimientos cualitativos.

²⁴ Recordemos que el objetivo de la presente tesis es hacer un análisis de los procesos de evaluación de los aprendizajes que los profesores de la carrera de pedagogía implementan en el nuevo plan de estudios, elaborar una propuesta sustentada teórica y epistémicamente rebasa las pretensiones de este trabajo de tesis.

“La medición es el proceso de asignar una cantidad al atributo medido, después de haberlo comparado con un patrón... la medición no es la evaluación, porque no proporciona juicios de valor. Sirve de base para la evaluación (aunque no todas las evaluaciones descansan en una medición) pero no la comprende.”²⁵ De modo que la medición sólo representa una etapa de la evaluación.

A pesar de que en la actualidad se ha insistido mucho en los niveles de identidad y complementación que existen entre la medición y la evaluación, en la práctica el acto de medir (en términos cuantitativos) sigue teniendo preeminencia en el instante de entrar a valorar un acto o un fenómeno. Por lo que en teoría se ha dicho que la medición sólo describe, tomando como base una unidad dada, y centrando su acción en un sólo rasgo, mientras que la evaluación valora todo el proceso, los elementos y las personas con el propósito de llegar a conclusiones y tomar decisiones.

Desgraciadamente, y a pesar de que la medición tiene muy poco de juicio de valor y es sólo una ayuda y un punto de apoyo en el proceso de evaluación, ésta sigue teniendo una importancia fundamental en el instante de determinar un valor o un mérito de un objeto. Un ejemplo palpable de este dominio lo constituye el sistema de calificaciones y los exámenes escolares, donde la evaluación es apenas el telón de fondo de la medición.

Cabe señalar que esta noción de la evaluación es una extensión de las corrientes positivistas y conductistas dominantes en las primeras décadas de nuestro siglo y en general es sinónimo de medir, en el sentido cuantitativo. Por lo que como instrumento de medición es una instancia de control al igual que los exámenes, el registro de asistencias, las amonestaciones, etc.

²⁵ Quesada Castillo, Rocío. Conceptos básicos de la evaluación del aprendizaje. En Perfiles Educativos. México 1988. No 41-42. Pág. 36

A su vez los partidarios que igualan el acto de medir con el de evaluar, nos plantean como características básicas de esta identidad, las siguientes:

- Que ésta se encuentra enmarcada dentro de una concepción científica que se inscribe en el neopositivismo y en el empirismo, que buscan convertirlos en las únicas alternativas de hacer ciencia.
- Que como consecuencia de ello sus características más notorias son la objetividad y la confiabilidad, dos aspectos que identifican el paradigma cuantitativo.
- Que los datos obtenidos se prestan a manipulaciones matemáticas, lo cual se interpreta como una garantía de precisión, objetividad y validez.
- Que esta identidad de una u otra forma facilitará la obtención de normas y patrones indispensables para generalizar los resultados del proceso evaluatorio, y darle permanencia y continuidad.²⁶

De la misma manera, en el acto de medir tienen una importancia fundamental el uso de los números como símbolos o como valores representativos de las propiedades de los objetos o fenómenos que se desea medir. De modo que para muchos evaluadores el proceso de asignar números a propiedades o atributos, según ciertas reglas preestablecidas, es de hecho uno de los procedimientos de evaluación más aceptados en el medio educativo. El problema es que muchas veces se abusa de los instrumentos de medición dejando por fuera otros procedimientos cualitativos, y se discriminan otras variables que a juicio de los evaluadores no son medibles en términos matemáticos y, por lo tanto, son eliminadas o clasificadas como de poca importancia.

²⁶ Retomado de Cerda Gutiérrez, Hugo. Op.cit. Pág. 103

Así mismo, a juicio de varios autores, el acto de asignar números a propiedades o fenómenos a través de la comparación de éstas con una unidad preestablecida es posible en los casos de las propiedades físicas y objetivas, pero no en aquellos atributos o propiedades subjetivas, donde su definición depende, en gran medida, del sujeto que las percibe. La univocidad de las propiedades físicas permite compararlas con unidades de medidas constantes y significativas, pero no en el caso de fenómenos como la actitud, la inteligencia o el aprendizaje de una persona. Con lo que las características de estas propiedades subjetivas las hace muy difícil de definir y menos aún reducirlas a números.

Al mismo tiempo se plantea que es absurdo hablar de medición de actitudes, inteligencia o aprendizaje, sino propiedades e indicadores que no operan por sí mismos, sino que son instrumentos que sólo sirven para indicar o señalar aspectos que nos acercan a la comprensión del fenómeno, pero que en ningún momento sirven para medirlo o caracterizarlo en su totalidad. Por lo que lo que se mide no son objetos, fenómenos o personas, sino propiedades o características de éstos.

De modo que los partidarios de la evaluación como un acto de medición consideran que a mayor significado de la unidad de medida menos interpretación, con lo cual están señalando que la mayor parte del peso de la evaluación descansa sobre la medición. “Mayor precisión, exactitud y validez en la medición, mayor grado de confiabilidad en los resultados de la evaluación, es la consigna de quienes consideran la medición como la entidad fundamental en el proceso evaluatorio.”²⁷

Cabe señalar que la evaluación como medición se basa en la aplicación de pruebas o instrumentos, para adjudicar calificaciones al proceso de aprendizaje del alumno, lo cual indica en un momento dado cuanto sabe el alumno, pero no da

²⁷ Ibidem. Pág. 104

a conocer qué aprendió, qué no aprendió, cómo lo aprendió y sobre todo por qué y para qué lo aprendió.

I.2.2 La evaluación como juicio de valor

Independientemente del criterio por el cual optemos para definir la naturaleza y las funciones de la evaluación, no podemos dejar de lado que esta gira en torno al concepto de valor, el cual es el epicentro de todo un sistema que basa su teoría y su práctica en el acto de valorar, o sea atribuirle un valor a las cosas, fenómenos o personas.

De la misma forma el término valor tiene muchos significados diferentes, ya que puede constituirse en la cualidad de una cosa que tiene cierto mérito, utilidad o precio, o quizás transformarse en la cualidad de las cosas, y otras veces se asocia con un número o una cantidad determinada, una cuantía, una utilidad, un provecho, un interés, un beneficio, una significación o algo digno de nuestra consideración.

De modo que el término valor puede ser definido desde un plano filosófico, epistemológico, sociológico, psicológico y matemático, por lo que es un término polisémico, del cual se retomarán aquellos significados que tienen relación con la problemática de la evaluación de los aprendizajes.

Respecto a lo anterior, encontramos que el significado actual del término valor y de la disciplina conocida como teoría de los valores o axiología son adquisiciones relativamente recientes en la filosofía, así como lo son las teorías propias de la evaluación, que en la década del 40, con la obra de Ralph Tyler comienzan a tener importancia. Así, la teoría de los valores es el resultado de ciertas corrientes de los siglos XIX y XX, en particular de la ética y de la economía política.

En el campo filosófico particularmente en las obras de Platón y Aristóteles, encontramos numerosas referencias sobre el valor a nivel ético y moral. De igual forma Nietzsche tenía conciencia de la importancia de la noción de valor como tal y hablaba de los valores y de su inversión. De este modo se descubría el valor como fundamento de las concepciones del mundo y de la vida. Posteriormente el valor aparece separado del ser, por lo que se afirma que no existen valores en sí como entes ideales e irreales, sino objetos reales que poseen valor.

De esta manera el término valor, relacionado a la evaluación, se refiere a la valoración, o sea al acto de atribuir o asignar valor a un producto humano, lo cual implica necesariamente tomar en cuenta las condiciones concretas en que se valora y el carácter concreto de los elementos que intervienen en la valoración. Por lo que Hartman establece 3 elementos básicos que participan en cualquier tipo de valoración:²⁸

- El valor atribuible (juicio de valor).
- El objeto valorado (acto, fenómeno o proceso).
- El sujeto que valora (evaluador).

De esta forma el acto de atribuir o asignar valor a un producto humano implica la participación de tres elementos vinculados entre sí: el valor atribuible, el objeto valorado y el sujeto que valora. Independientemente de que cada uno de éstos puede tener formas y significados diferentes, debe existir correspondencia y unidad entre éstos, de lo contrario se puede distorsionar la valoración.

A su vez en la evaluación del proceso de aprendizaje el acto de valoración es un fenómeno o proceso humano y lo que se va a valorar es un producto humano (formación del alumno), valorado por un sujeto humano (el profesor). Esto convierte la valoración en un fenómeno humano, con características histórico-sociales que pueden tener significados diferentes según el contexto donde se da.

²⁸ Cfr Ibidem. Pág. 86

De modo que la valoración es siempre atribución de valor por un sujeto, y este se sitúa ante el acto de otro aprobándolo o reprobándolo. Se parte del supuesto que juzga no como un acto personal que lo afecta individualmente sino esta utilizando criterios y escalas dominantes de un medio determinado. Con lo que el profesor que valora hace parte de una sociedad y de una cultura y, por lo tanto, se encuentra inserto en un universo social donde existen jerarquías, escalas y categorías que le van señalando qué, cómo, dónde, por qué y para qué se valora.

“El sujeto vive y actúa en un reino del valor (de principios, valores y normas), que él no inventa ni descubre personalmente, de lo cual se deduce que su valoración no es el acto exclusivo de una conciencia empírica e individual sino el resultado de una conciencia que pertenece a un tiempo y a un espacio histórico determinado.”²⁹

Así mismo, la valoración o juicio de valor tiene algunas características propias que nos ayudan a definir mejor su naturaleza y sus funciones. De ello se establece que los juicios de valor son falibles y son equívocos. Por lo que la condición de falible es típicamente humana y la capacidad de equivocarse ha permitido el desarrollo y la evolución de la humanidad. De modo que sólo ante la eventualidad de una equivocación y de un error el ser humano se plantea muchas dudas e interrogantes que le permiten aprender.

Cabe señalar que el conocimiento e información sobre el ser, objeto o fenómeno que se juzga es fundamental para superar este estado de falibilidad, así como el hecho de establecer algunos criterios o puntos de comparación externos al objeto valorado que nos permita ubicar nuestro juicio o decisión en un contexto más amplio y personal.

De la misma forma una de las características fundamentales en cualquier acto de valorar, es que éste apunta hacia un fin determinado, o sea la información y los criterios buscan responder a la pregunta ¿para qué valorar?, lo cual justifica el

²⁹ Ibidem. Pág. 87

esfuerzo por obtener información y definir los criterios orientados a la valoración final.

De tal forma la valoración ha tenido tradicionalmente en las diversas disciplinas científicas dos sentidos: uno como medida y otro como atributo. En el primer caso con sentido más cuantitativo y en el segundo, cualitativo. Con lo que para algunos autores el hecho de darle al valor un significado de medida, implica que sus propiedades las vamos a reducir a números o a unidades matemáticas (en el caso del proceso enseñanza – aprendizaje serían las calificaciones), y así traducimos el valor a una instancia puramente cuantitativa.

Una de las causas de este predominio de lo cuantificable en desmedro de lo cualificable se debe a que aún las ciencias sociales no han encontrado la fórmula que permita superar su imprecisión, ambigüedad y vaguedad en el momento de caracterizar los atributos y propiedades de los fenómenos y de las cosas. Así las personas en el momento de valorar o de asignar valores desean que éstos tengan una dimensión más definida, que puedan ser delimitados y traducidos a indicadores objetivos para reconocerlos, identificarlos y reproducirlos mejor.

De modo que históricamente el tema de los valores ha sido controvertido, ya que no siempre existe acuerdo cuando una cosa es valiosa o no, ¿para quién o desde que punto de vista es valiosa?, ¿con respecto a que medida debe valorarse una persona, un comportamiento o un hecho? Naturalmente ello no puede dejarse al criterio de cada persona, sino que debe utilizarse el máximo número de perspectivas de valoración, y a partir de un contexto ideológico, social y cultural, estructurado y definido.

“Si este juicio valorativo se parcializa ante los polos en conflicto, corre el riesgo de convertir el valor en algo relativo y ambiguo, o en su defecto en una medida categórica del número o de la magnitud preestablecida.”³⁰ También fácilmente

³⁰ Ibidem. Pág. 91

puede derivar en situaciones o actos arbitrarios, donde la persona que decide a su vez valora de acuerdo con sus criterios personales.

Por lo que si bien en el objeto o fenómeno valorado reconocemos un valor determinado y lo destacamos, nos acercamos a lo que usualmente definimos como un mérito, o sea un valor inscrito dentro de un grado o nivel valorativo. Algunos relacionan el término mérito con los niveles de utilidad, o sea aquello que sirve de algo, tiene un provecho o un beneficio para alguien. Al respecto de esto, tanto el valor como el mérito no tienen un significado único y absoluto, ya que este va a depender del contexto donde actúa, de las necesidades de las personas y de los propósitos que se señalan en cada caso.

De modo que atribuir implica tomar en cuenta las condiciones concretas en que se valora, qué, cómo y para qué se valora y el carácter concreto de los elementos que intervienen en la valoración. Así, al valorar intervienen además aspectos sociales, culturales, económicos e ideológicos que pueden ser determinantes en el momento de la interpretación.

I.3 La evaluación de los aprendizajes en la perspectiva de la Didáctica Crítica y la Teoría Constructivista.

A mediados del siglo xx surge una corriente pedagógica que cuestiona en forma radical tanto los principios de la Escuela Nueva, como los de la Escuela Tradicional y la Tecnología Educativa, pronunciándose por la reflexión entre maestros y alumnos sobre los problemas que se presentan en el proceso educativo, lo cual implica analizar críticamente la práctica docente, la dinámica de la institución, los roles de sus miembros, la evaluación del aprendizaje y el significado ideológico que subyace en todo ello.

De manera que esta corriente se denomina didáctica crítica, ya que toma conceptos que anteriormente habían sido evadidos tales como el autoritarismo, lo ideológico y el poder e incorpora elementos del psicoanálisis, la teoría social crítica de la escuela de Frankfurt, la nueva sociología de la educación y la pedagogía crítica, en la comprensión de las relaciones sociales y de política en el proceso de enseñanza aprendizaje. Esto implica un pronunciamiento contra las posturas mecanicistas de la educación, ya que le quitan al hombre la posibilidad de transformación de sus instituciones de trabajo.

Con lo que se busca una renovación educativa en la que profesores y alumnos asuman papeles diferentes a los que tradicionalmente han desempeñado y en los que estos recuperen para ellos mismos el derecho a la palabra y a la reflexión sobre su actuar concreto.

Así concibe que el aprendizaje es un proceso en espiral, las explicaciones, los cambios conseguidos son la base a partir de la cual se lograrán otros nuevos, más complejos y profundos, y tiene que ser visto no solo en su dimensión individual, sino fundamentalmente en la social, en la que se aprende por y con los otros. Con lo que se plantea al aprendizaje grupal como un medio para llevar a cabo el proceso de enseñanza aprendizaje.

De este modo se aprende a pensar en grupo, con otros se afrontan procesos de esclarecimiento tanto de aspectos relativos a una materia de estudio como de las dificultades y los problemas que implica este tipo de trabajo.

De la misma forma el aprendizaje es un acto en permanente cuestionamiento en el que el docente al producir aprendizajes significativos en los alumnos, también genera cambios en él, ya que le posibilita aprender de la experiencia de enseñar. Con lo que la participación de los alumnos en este proceso es decisiva y también significa que éstos, durante el proceso de aprendizaje enseñan, es decir, intervienen en los procesos de aprender del profesor.

Así el profesor obtiene múltiples aprendizajes significativos en este proceso y está en condiciones a su vez, de promover en sus alumnos aprendizajes del mismo tipo y del mismo modo por la participación conjunta de profesor y alumnos. Por lo que todos aprenden de todos y fundamentalmente de aquello que realizan en conjunto.

De manera que la didáctica crítica propone un cambio didáctico en la realización del proceso de enseñanza aprendizaje y de los factores que intervienen en él, tales como la metodología, la elaboración de los planes y programas, la investigación y la evaluación. De los cuales retomaremos la propuesta de evaluación de los aprendizajes.

Cabe señalar que la didáctica crítica asume que la evaluación necesita revisar y replantear sus concepciones de hombre, de aprendizaje, de conocimiento, del proceso grupal, etc., para así poder transformar su práctica. De modo que el problema de la evaluación radica en el concepto de aprendizaje de que se parta. Por lo que, la reconceptualización del aprendizaje adquiere importancia porque transforma el concepto de evaluación.

Así mismo, esta didáctica propone que en el proceso de evaluación se introduzcan metodologías participativas, en las que los involucrados asuman alternativamente el rol de sujetos y objetos de la evaluación. Circunstancia que les permite jugar un papel activo y decisivo en todos los momentos importantes del proceso de enseñanza aprendizaje.

De forma que el profesor antes de seleccionar la metodología y las técnicas para cualquier acción evaluativa necesita cuestionar sobre la naturaleza del objeto de estudio de la evaluación: el aprendizaje. Así mismo es necesario que conciba al alumno como una totalidad, y entienda al aprendizaje como proceso y, sobre todo, que parta del reconocimiento de la complejidad del ser humano.

A su vez se propone establecer una distinción entre los conceptos de evaluación, acreditación del aprendizaje, calificación y certificación, con lo que propone al aprendizaje grupal como un medio para desarrollar con sentido crítico y constructivo los procesos de evaluación y acreditación.

Por lo que la evaluación constituye un proceso amplio que abarca todo el acontecer de un grupo: sus problemas, miedos, evasiones, ansiedades, etc., y la acreditación se refiere a aspectos relacionados con ciertos aprendizajes importantes planteados en los planes y programas de estudio y que tiene que ver con el problema de los resultados, con la eficacia de un curso, un seminario, un taller, etc.

De manera que la evaluación implica a la acreditación, es decir, un correcto desarrollo de la evaluación a lo largo de un curso, determina que se cumplan satisfactoriamente los criterios de acreditación.

Con lo que la evaluación se entiende como “el estudio del proceso de aprendizaje en un curso, un taller, un seminario, etc., con el fin de caracterizar los aspectos más sobresalientes del mismo, y a la vez, los obstáculos que hay que enfrentar.”³¹ De la misma forma consiste en una serie de apreciaciones o juicios sobre el acontecer del alumno en una experiencia grupal.

Estos juicios sobre situaciones donde esta presente el acontecer humano, es decir, en procesos individuales y grupales, son resultado de una tarea muy compleja y delicada, dado que a partir de estos juicios se intenta reconstruir, con fines de análisis, una serie de aspectos en los que esta inmerso cada uno de los participantes en un curso, quienes al mismo tiempo, viven una posibilidad personal y grupal de aprender.

³¹Morán Oviedo, Porfirio.” Propuesta de evaluación y acreditación del proceso de enseñanza aprendizaje en la perspectiva de la didáctica crítica.” En Pansza González, Margarita (et al). Op. Cit. Pág. 111

Con lo que la evaluación en su dimensión grupal, se preocupa fundamentalmente por estudiar el proceso de aprendizaje en su totalidad, contemplando el conjunto de factores que intervienen en su desarrollo para favorecerlo u obstaculizarlo, se preocupa también por la revisión de las condiciones que prevalecieron en el proceso grupal, las situaciones tanto propicias como conflictivas, en las que se aborda la tarea, las vicisitudes suscitadas en la dinámica del trabajo colectivo, donde se ponen en juego mecanismos de defensa tales como: racionalizaciones, evasiones y rechazos a la tarea, así como interferencias, miedos, ansiedades, etc.

De modo que la evaluación se plantea como una revisión constante del proceso grupal, con lo que se basa en los siguientes momentos para llevarla a cabo:³²

- Al final de cada sesión: Se trataría de utilizar algunos minutos de la sesión para revisar lo más significativo de la vivencia, con el propósito de analizar grupalmente los problemas que pudieron entorpecer la dinámica del grupo en el abordaje de la tarea y en el logro de los aprendizajes.
- Después de cierto número de sesiones: Este momento se puede establecer para cada determinado número de sesiones o después de cada bloque de información trabajada, lo cual dependerá de las necesidades de la situación grupal.
- Al término del curso: Como etapa de culminación se recomienda realizar a manera de recapitulación una sesión de evaluación grupal. La tarea consiste en recuperar lo más significativo que se vivió en el curso.

Estas sesiones de evaluación grupal involucran a los participantes y al coordinador.

³² Retomado de Pérez Juárez, Esther Carolina. "Problemática General de la didáctica." En Pansza González, Margarita (et al). Fundamentación de la didáctica. Ed. Gemika. México 1986. Pág. 113

A su vez, las evaluaciones se pueden realizar considerando dos líneas de análisis:

I.-Lo relacionado con el proceso grupal, cuyos rasgos pueden ser los siguientes:

- Autoevaluación: Se estipula un tiempo para que se autoanalicen y autocríquen su desempeño en el trabajo grupal.
- Evaluación del grupo: Consiste en señalar como observó cada participante el trabajo de los demás, considerando participación, responsabilidad, aportaciones al proceso de grupo y a la tarea, etc.
- Los participantes: Se aboca a analizar y plantear como percibió cada uno de ellos el desempeño del coordinador.
- El coordinador: Por su parte señala como percibió el proceso del grupo y como se percibió a si mismo dentro de dicho proceso.

II.-Lo relacionado con los aprendizajes: Se propone la elaboración de un trabajo que recupere e integre los aprendizajes fundamentales formulados en cada programa; a su vez se establece una sesión especial donde se exponen, se comentan y se discuten por el grupo dichos trabajos.

De esta manera se privilegian los aspectos formativos sobre los de carácter administrativo.

De modo que la evaluación en su dimensión grupal, tiene como meta que profesores y alumnos cobren conciencia no únicamente de lo aprendido durante el curso, sino de la forma en que se aprendió y, sobre todo, de la posibilidad de recrear esta experiencia en nuevas situaciones de aprendizaje.

Por lo que, la evaluación del aprendizaje y del proceso didáctico debe partir de un marco teórico y operativo que oriente todas las acciones que tengan que llevarse a cabo. Estas acciones u orientaciones presentan los rasgos propios de un proceso:

- a) Totalizador: que integre el proceso de aprendizaje en una concepción de práctica educativa descomponiendo sus elementos sustantivos para acercarse a su esencia;
- b) Histórico: que recupere las dimensiones sociales del acontecer grupal;
- c) Comprensivo: que no únicamente describa la situación del desarrollo grupal, sino que también aporte elementos de interpretación de la situación de docencia que priva en la institución, y
- d) Transformador: que permita no sólo hacer una lectura correcta de la realidad imperante, sino que propicie la producción de conocimientos, así como operar en dicha realidad y modificarla.³³

Así mismo, las pautas y los instrumentos que se seleccionan para la evaluación deben ser los más sistemáticos, flexibles y dinámicos posible, pero además deben permitir la participación de los alumnos en su propio proceso de evaluación. Así, a continuación se desarrollarán los instrumentos que propone la didáctica crítica en su plan de evaluación:

- a) Observación participante: el profesor deberá observar selectivamente lo más que pueda, participar en todo lo que considere pertinente para, posteriormente, describir, explicar, analizar y reflexionar sobre lo observado. Esta observación tiene como fin la descripción del comportamiento que se desarrolla en el grupo.
- b) Investigación participativa o investigación acción: es un proceso de estudio, investigación y análisis de teoría y práctica, donde los participantes y el

³³ Cfr Morán Oviedo, Porfirio. Op. Cit. Pág. 117

coordinador son parte del proceso que modifica o transforma el medio en el cual acontece.

Los factores esenciales en la investigación participativa aplicada a un proceso de grupo son las siguientes:

Participación: entendida como un derecho de los individuos a intervenir en las acciones que son necesarias para el desenvolvimiento individual y grupal.

Análisis: el análisis es una condición necesaria en la investigación participativa siempre que lleve al diálogo como constante, y se acompañe de algunas de las siguientes cualidades:

- 1) que sea descriptivo.-que señale un conocimiento válido de significado y que este sea fidedigno y verificable.
 - 2) que sea dialéctico.-que con un razonamiento dialéctico conlleve a la reflexión-acción, enriqueciéndose al relacionar conceptos y hechos.
 - 3) que sea crítico.-que tomando el procedimiento dialéctico, en cada contradicción se haga una pregunta sobre sus alternativas.
 - 4) histórico.-que se entiendan los hechos del pasado y del presente, ubicando la realidad actual en la historia.
 - 5) biográfico.-que la persona o grupo reflexione sobre la historia de su grupo y su entorno.
 - 6) autoevaluativo.-plantea que debemos ser críticos también para con nosotros mismos.
- c) Entrevista: Es un instrumento fundamental del método clínico y una técnica de investigación científica de la psicología. Puede ser de dos tipos: abierta y cerrada. En la segunda, las preguntas ya están previstas, tanto como lo están el orden y la forma de plantearlas y el entrevistador no puede alterar ninguna de estas disposiciones, en la entrevista abierta, por el contrario, el

entrevistador tiene amplia libertad para hacer preguntas o para sus intervenciones, permitiéndose toda la flexibilidad necesaria en cada caso particular. A su vez tomando en cuenta el número de participantes se encuentran la entrevista individual y la grupal, según sean uno o más entrevistadores y uno o más los entrevistados.

- d) Análisis de las situaciones grupales: Consiste en detectar, analizar, discutir y elaborar grupalmente, tanto los aciertos o alcances como las situaciones conflictivas y/o problemáticas que se suscitan en todo grupo sometido a cualquier proceso de aprendizaje.

El análisis de problemas en un grupo tales como: resistencias, conflictos, evasiones y complicidades, abordados y resueltos oportunamente, pueden resultar una experiencia muy provechosa en la medida en que coadyuven a mejorar el proceso grupal, el abordaje de la tarea y consecuentemente la consecución de los aprendizajes.

Del mismo modo la acreditación hace referencia a la tarea de constatar ciertas evidencias de aprendizaje, relacionadas con los aprendizajes fundamentales que se plantean en un curso, los cuales tienen que ver con la formación del educando, a su vez “la acreditación tiene que ver con resultados muy concretos respecto a los aprendizajes más importantes que se proponen en un programa, y en forma más amplia con determinado plan de estudios de una carrera.”³⁴

Así la planeación de la acreditación debe emprenderse desde el mismo momento en que se formulan los objetivos terminales del programa, y en que se determinan los contenidos programáticos para conseguir dichos propósitos.

³⁴ Morán Oviedo, Porfirio. “Propuesta de evaluación y acreditación del proceso de enseñanza aprendizaje en la perspectiva de la didáctica crítica.” En Pansza González, Margarita (et al). Op. cit. Pág. 124

Consecuentemente planear las evidencias de aprendizaje requiere de seleccionar los instrumentos técnicos que reflejen de manera cabal tales aprendizajes, así como los momentos en que el aprendizaje se llevará a cabo.

De ahí que sea necesario, desde el principio, discutir y adoptar con los alumnos los criterios que determinarán la aprobación del curso, de tal manera que la acreditación, además de ser una meta importante por alcanzar, contribuye a que el estudiante cobre conciencia del caso y asuma la responsabilidad tanto de su propio proceso de aprendizaje, como de los resultados que obtenga, en vez de esperar a ser calificado por el maestro.

En este sentido Porfirio Moran Oviedo plantea que:

...planear la acreditación significa llevar a cabo un análisis de los objetivos terminales de un curso, y esta acción deriva necesariamente en la determinación de un conjunto de evidencias de aprendizaje, las cuales pueden asumir diferentes características: exámenes, trabajos, ensayos, reportes, prácticas, investigaciones teóricas y de campo, etc.³⁵

Con lo que se propone un plan para la acreditación de los aprendizajes en el que se presentan los siguientes instrumentos:

- a) Examen a libro abierto: la idea es que el estudiante incorpore los textos a la situación de examen. El estudiante puede optar incluso por trabajar en equipo, propiciando así la discusión de un problema o una temática en donde se pueden conformar ideas distintas en el resultado del trabajo. Este tipo de examen tiene a su favor practicar una evaluación cualitativa capaz de canalizar creatividad, interpretación personal y/o grupal, juicio crítico y manejo de material bibliográfico, etc.
- b) Examen temático o de composición: Consiste en formular al estudiante una cuestión, tema, asunto, etc., para que lo desarrolle con entera libertad.

³⁵Ibidem. Pág. 125

Mediante las pruebas de ensayo se pueden explorar aquellos resultados del aprendizaje que implican procesos mentales superiores, tales como la capacidad para pensar, organizar y aplicar la información recibida, integrar aprendizajes, la capacidad para producir, organizar y expresar ideas o crear formas originales, etc.

- c) Ensayo: Escrito generalmente breve en el que el alumno expone en forma libre y ágil sus puntos de vista y sus argumentaciones personales acerca de determinados aspectos de un tema. Así el estudiante tiene mayor libertad para seleccionar y organizar contenido, lenguaje y estilo de redacción.

- d) Trabajos: Los trabajos de investigación o de otro tipo realizados por los alumnos durante el curso pueden proporcionar evidencias para: ampliar conocimientos, profundizar en un tema, comparar puntos de vista, desarrollar habilidades y hábitos de investigación, etc. Cabe señalar que en trabajos de esta naturaleza no se refleja una idea completa del aprendizaje del alumno en todo un curso, pero si pueden mostrar ciertas evidencias de aprendizaje.³⁶

De manera que la evaluación del aprendizaje necesita concebirse como una actividad inherente al fenómeno educativo, y no como un hecho aislado del acto de aprender. Así, es un concepto didáctico que ayuda a los sujetos de la educación, no únicamente a verificar y certificar los resultados de la tarea docente y educativa, sino a comprender y explicar el significado del proceso educativo en sus verdaderas dimensiones.

Para profundizar más en el campo de la evaluación de los aprendizajes también abordaremos la Teoría Constructivista y sus implicaciones en esta área.

³⁶ Retomado de Morán Oviedo, Porfirio. “Propuesta de evaluación y acreditación del proceso de enseñanza aprendizaje en la perspectiva de la didáctica crítica.” En Pansza González, Margarita (et al). *Op. Cit.* Pág. 129

Con lo que la Teoría Constructivista se apoya de las aportaciones de diversas corrientes asociadas a la psicología cognitiva: el enfoque psicogénético piagetiano, la teoría de los esquemas cognitivos, la teoría ausbeliana de la asimilación y el aprendizaje significativo y la psicología socio cultural vigotskiana.

En este sentido Piaget argumentaba que el conocimiento no es una copia de la realidad. “Conocer un objetivo, conocer un evento, no es simplemente verlo y hacer una copia mental o imagen de él. Conocer un objeto es actuar sobre él. Conocer es modificar, transformar el objeto y entender el modo como el objeto está construido.”³⁷

De la misma forma Vigostky plantea que “no es la naturaleza, sino la sociedad la que, por encima de todo, debe ser considerada como el factor determinante del comportamiento humano. Estaba interesado particularmente en como la interacción social en pequeños grupos o en díadas conduce a un funcionamiento psicológico superior del individuo.”³⁸

De modo que aunque los autores de estas corrientes se sitúan en encuadres teóricos distintos, comparten el principio de la importancia de la actividad constructiva del alumno en la realización de los aprendizajes escolares.

Así, el constructivismo es:

...la idea que mantiene el individuo –tanto en los aspectos cognitivos y sociales del comportamiento como en los afectivos- no es un mero producto del ambiente ni un simple resultado de sus disposiciones internas, sino una construcción propia que se va produciendo día a día como resultado de la interacción entre esos dos factores.³⁹

Por lo que la concepción constructivista del aprendizaje escolar se sustenta en la idea de que la finalidad de la educación que se imparte en las escuelas es

³⁷ Jean, Piaget. Desarrollo y Aprendizaje. Ed. The journal of research science teaching. 1964. Pág. 34

³⁸ Wertsch, James V. Vigotsky y la formación social de la mente. Ed. Paidós. España 1988. Pág. 24

³⁹ Díaz Barriga Arceo, Frida. Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Ed. Mc Graw Hill. México 1998. Pág. 14

promover los procesos de crecimiento personal del alumno en el marco de la cultura del grupo al que pertenece. Por lo que se debe promover la participación del alumno en actividades que logren propiciar en éste una actividad mental constructiva.

De igual forma encontramos que el método genético de Vigotsky puede resumirse en una serie de principios fundamentales:

1. Los procesos psicológicos humanos deben estudiarse utilizando un análisis genético que examine los orígenes de estos procesos y las transiciones que los conducen hasta su forma final.
2. La génesis de los procesos psicológicos humanos implica cambios cualitativamente revolucionarios, así como cambios evolutivos.
3. La progresión y los cambios genéticos se definen en términos de instrumentos de mediación (herramientas y signos).
4. Algunos ámbitos genéticos (filogénesis, historia sociocultural, ontogénesis y microgénesis) deben examinarse con el fin de elaborar una relación completa y cuidadosa del proceso mental humano.
5. Las diferentes fuerzas del desarrollo, cada una con su propio juego de principios explicativos, operan en los diferentes dominios genéticos.⁴⁰

Con lo que la finalidad de la intervención docente es desarrollar en el alumno la capacidad de realizar aprendizajes significativos por sí solo en una amplia gama de situaciones y circunstancias.

⁴⁰ Retomado de Wertsch, James V. Op. Cit. Pág. 52

Cabe señalar que, de acuerdo con Cesar Coll, la concepción constructivista se organiza en torno a tres ideas fundamentales:⁴¹

1. El alumno es el responsable último de su propio proceso de aprendizaje. Es él quien construye el conocimiento y nadie puede sustituirle en esa tarea. Ello no debe interpretarse como que él descubre o inventa, sino que es él quien aprende y la enseñanza está mediatizada por su actividad mental constructiva. Lo que es capaz de aprender depende tanto de su nivel de competencia cognoscitiva general, como de los conocimientos que ha podido construir en sus experiencias previas.
2. La actividad mental constructiva del alumno se aplica a contenidos que ya poseen un grado considerable de elaboración, resultado de un proceso de construcción social. Se dice que los alumnos construyen o reconstruyen objetos de conocimiento que ya están contruidos, aceptados como saberes y sistematizados en las disciplinas, porque elaboran significados o representaciones mentales personales de esos saberes, de acuerdo con el conocimiento previo que poseen.
3. La función del profesor se orienta a crear condiciones para que el alumno despliegue una actividad mental constructiva, rica y diversa llevándolo a que la construcción se acerque de forma progresiva a lo que significan y representan los contenidos como saberes culturales. Su principal función es engarzar los procesos de construcción del alumno, con el saber colectivo culturalmente organizado.

De esta manera aprender un contenido quiere decir que el alumno le atribuye un significado, construye una representación mental a través de imágenes o

⁴¹ Retomado de Quesada Castillo, Rocío. Como planear la enseñanza estratégica. Ed. Limusa. México 2001. Pág. 15

proposiciones verbales o bien elabora una especie de teoría o modelo mental como marco explicativo de dicho conocimiento.

De igual forma construir significados nuevos implica un cambio en los esquemas de conocimiento que se poseen previamente, esto se logra introduciendo nuevos elementos o estableciendo nuevas relaciones entre dichos elementos.

A su vez Vigotsky distingue entre la línea de desarrollo natural y la línea de desarrollo social (o cultural). “El desarrollo natural produce funciones con formas primarias, mientras que el desarrollo cultural transforma los procesos elementales en procesos superiores. Es la transformación de los procesos elementales en superiores lo que Vigotsky tiene en mente cuando se refiere a la naturaleza cambiante del desarrollo.”⁴²

En este sentido Piaget alude a factores como maduración, transmisión social-lingüística o transmisión educativa, experiencia o equilibración, los cuales condicionan el desarrollo cognitivo del niño. La maduración se refiere a que los niños han alcanzado cierta fase en su desarrollo, lo que les permitirá posteriormente llegar otros niveles de maduración cognitiva. Con respecto a la experiencia Piaget plantea que puede ser de dos clases: La experiencia física y la experiencia lógico matemática. La primera de ellas consiste en actuar sobre objetos y derivar algún conocimiento respecto de ellos por medio de su abstracción. En la segunda de ellas, el conocimiento no se deriva de los objetos, sino de las acciones que se efectúen sobre los objetos. En la transmisión social-lingüística o educativa se menciona que “el niño solo puede recibir información valiosa vía lenguaje o vía educación dirigido por un adulto sólo si se encuentra en la etapa en la cual puede comprender esa información. Esto es, para recibir la información debe poseer la estructura que lo capacite para asimilar esta información.”⁴³ Puesto que ya existen tres factores, estos deben equilibrarse de

⁴² Wertsch, James V. Op.cit. Pág. 21

⁴³ Jean, Piaget. Op.cit. Pág. 36

alguna manera entre ellos mismos, la equilibración es entonces un proceso activo, en un proceso de autorregulación, por lo que es un factor fundamental del desarrollo.

Por lo que a continuación se presentan algunos principios del aprendizaje constructivista:

- El aprendizaje es un proceso constructivo interno.
- El grado de aprendizaje depende del nivel de desarrollo cognitivo.
- Punto de partida de todo aprendizaje son los conocimientos previos.
- El aprendizaje es un proceso de reconstrucción de saberes culturales.
- El aprendizaje se facilita gracias a la mediación o interacción con los otros.
- El aprendizaje implica un proceso de reorganización interna de esquemas.
- El aprendizaje se produce cuando entra en conflicto lo que el alumno ya sabe con lo que debería saber.

De la misma forma, Frida Díaz Barriga hace un análisis exhaustivo de la propuesta Ausbeliana, por lo que retoma algunos postulados de este autor, postulados que por el desarrollo de la misma tesis se retoman en su fundamentación.

Por lo que según Frida Díaz Barriga, Ausubel postula que el aprendizaje implica una reestructuración activa de las percepciones, ideas, conceptos y esquemas que el aprendiz posee en su estructura cognitiva. Por lo que el aprendizaje no es una simple asimilación pasiva de información, sino que el alumno la transforma y asimila en su estructura cognitiva. Así los materiales de estudio y la información exterior se interrelacionan e interactúan con los esquemas de conocimiento previo y las características personales del aprendiz.

Así mismo Piaget menciona que la relación fundamental involucrada en todo el desarrollo y en todo el aprendizaje es la relación de asimilación. “Definiré asimilación como la integración de cualquier tipo de realidad en una estructura, es la asimilación la que me parece fundamental en el aprendizaje, la que me parece es la relación fundamental desde el punto de vista de las aplicaciones o didactas.”⁴⁴

De modo que de acuerdo con Frida Díaz Barriga, Ausubel plantea las siguientes dimensiones del aprendizaje escolar:

I.-Primera dimensión: la que se refiere al modo en que se adquiere el conocimiento:

a) Por recepción.

El contenido se presenta en su forma final.

El alumno debe internalizarlo en su estructura cognitiva.

No es sinónimo de memorización.

Propio de etapas avanzadas del desarrollo cognitivo (pensamiento formal).

Útil en campos establecidos del conocimiento.

b) Por descubrimiento.

El contenido principal a ser aprendido no se da, el alumno tiene que descubrirlo.

Propio de la formación de conceptos y solución de problemas.

Puede ser significativo o repetitivo.

Propio de las etapas iniciales del desarrollo cognitivo en el aprendizaje de conceptos y proposiciones.

Útil en campos del conocimiento donde no hay respuestas univocas.

⁴⁴ Ibidem. Pág. 40

II.-Segunda dimensión: la relativa a la forma en que el conocimiento es incorporado en la estructura cognitiva del aprendiz:

a) Por repetición.

Consta de asociaciones arbitrarias, al pie de la letra.

El alumno manifiesta una actitud de memorizar la información.

El alumno no tiene conocimientos previos pertinentes o no los encuentra.

Se establece una relación arbitraria con la estructura cognitiva.

b) Significativo.

La información nueva se relaciona con la ya existente en la estructura cognitiva de forma sustantiva, no arbitraria ni al pie de la letra.

El alumno debe tener una disposición o actitud favorable para extraer el significado.

El alumno posee los conocimientos previos o conceptos de anclaje pertinentes.

Se puede construir un entramado o red conceptual.⁴⁵

De igual forma Ausubel, define a la estructura cognitiva como el conjunto de hechos, definiciones, proposiciones, conceptos, etc., almacenados de una manera organizada y jerárquica. A su vez, la estructura cognitiva esta integrada por esquemas de conocimiento, estos esquemas son abstracciones o generalizaciones que los individuos hacen a partir de los objetos, hechos y conceptos, y de las interrelaciones que se dan entre éstos.

Por lo que es indispensable tener presente que la estructura cognitiva del alumno tiene una serie de antecedentes y conocimientos previos, un vocabulario y un marco de referencia personal, lo cual es además un reflejo de madurez intelectual.

De modo que la estructura cognitiva de cada uno es definitivamente individual y única, ya que las experiencias y la forma de interpretarlas e interiorizarlas tiene un

⁴⁵ Retomado de Díaz Barriga Arceo, Frida. Op. Cit. Pág. 20

carácter singular. La estructura cognoscitiva no es estática: cambia conforme aprendemos, ampliándose, enriqueciéndose, ajustándose, reestructurándose.

Para Ausubel “la esencia del proceso del aprendizaje significativo reside en que ideas expresadas simbólicamente son relacionadas de modo no arbitrario y sustancial (no al pie de la letra) con lo que el alumno ya sabe.”⁴⁶ Por relación sustancial y no arbitraria se refiere a que las ideas se relacionan con algún aspecto existente en la estructura cognoscitiva del alumno, como una imagen, un símbolo ya significativo, un concepto o una proposición.

Con lo que durante el aprendizaje significativo el alumno relaciona de manera no arbitraria y sustancial la nueva información con los conocimientos y experiencias previas que ya posee en su estructura cognitiva.

De la misma forma:

...el significado real o psicológico, de acuerdo con este punto de vista, surge cuando el significado potencial o lógico se convierte en un contenido cognoscitivo nuevo, diferenciado e idiosincrásico, dentro de un individuo en particular, como resultado de haber sido relacionado de modo no arbitrario, sino sustancial con las ideas relevantes de su estructura cognoscitiva y así también de haber interactuado con éstas.⁴⁷

Lo anterior resalta la importancia que tiene que el alumno posea ideas previas como antecedente necesario para aprender, ya que sin ellos, aún cuando el material de aprendizaje esté bien elaborado, poco será lo que el aprendiz logre.

De la misma manera, la teoría Constructivista establece que la evaluación incluye actividades de estimación cualitativa o cuantitativa, las cuales se consideran imprescindibles, pero al mismo tiempo, involucra otros factores que van más allá y que en cierto modo la definen.

⁴⁶ Ausubel, P. David. Psicología Educativa. Un punto de vista cognoscitivo. Ed. Trillas. México 1983. Pág. 48

⁴⁷ Ibidem. Pág. 54

Por lo que evaluar implica seis aspectos centrales:

- 1.-La delimitación del objeto, situación o nivel de referencia que se ha de evaluar.
- 2.-El uso de determinados criterios para la realización de la evaluación, los cuales deben tomar como fuente principal las intenciones educativas predefinidas en la programación del plan de clase, del programa y/o del currículo.
- 3.-Una cierta sistematización mínima necesaria para la obtención de información, a través de la aplicación de diversas técnicas, procedimientos e instrumentos evaluativos según sea el caso.
- 4.-La elaboración de una representación lo más fidedigna posible del objeto de evaluación, lo cual se realiza con base en la obtención de información a través de la aplicación de las mencionadas técnicas.
- 5.-La emisión de juicios de naturaleza esencialmente cualitativa sobre lo que hemos evaluado, con base en los criterios predefinidos en las intenciones educativas.
- 6.-La toma de decisiones para producir retroalimentación, ajustes y mejoras necesarias y sustantivas de la situación de aprendizaje y/o de la enseñanza.

De la misma forma se plantean las siguientes características de la evaluación constructivista.⁴⁸

- I.-En la evaluación de los aprendizajes ha existido un interés desmedido por los productos observables del aprendizaje descuidando los procesos de

⁴⁸ Retomado de Díaz Barriga Arceo, Frida. Op. Cit. Pág. 182

elaboración o construcción que les dan origen. Por lo que debemos preocuparnos por reconocer en que medida pueden aportar información sobre el proceso de construcción que ocurrió y desembocó en ellos, y sobre la naturaleza de la organización y estructuración de las construcciones (representaciones, esquemas, modelos mentales) elaboradas.

II.-Desde una perspectiva constructivista, es preciso que el profesor también procure visualizar la actividad evaluativa durante todo el proceso de construcción que desarrollan los alumnos.

Diversas técnicas y procedimientos pueden utilizarse para obtener información sobre la forma en que estos procesos y operaciones, así como otros posibles, están vinculados en todo el proceso de construcción del conocimiento escolar.

En tal sentido la evaluación de los aprendizajes de cualquier clase de contenidos debería poner al descubierto lo más posible todo lo que los alumnos dicen y hacen al construir significados valiosos a partir de los contenidos curriculares.

De igual manera se debe procurar obtener información sobre la forma en que dichos significados son construidos por los alumnos de acuerdo con ciertos criterios estipulados en las intenciones educativas.

III.-Respecto a los productos finales de la construcción, debe ponerse una atención central en la valoración del grado de significatividad de los aprendizajes logrados por los alumnos.

El interés del profesor al evaluar los aprendizajes debe residir en:

- a) El grado en que los alumnos han construido, gracias a la ayuda pedagógica recibida y al uso de sus propios recursos cognitivos, interpretaciones significativas y valiosas de los contenidos revisados.
- b) El grado en que los alumnos han sido capaces de atribuirle un sentido funcional (en relación a la utilidad que estos aprendizajes puedan tener para otros futuros) a dichas interpretaciones.

Valorar el grado de significatividad de un aprendizaje no es una tarea simple, en principio hay que tener presente en todo momento que aprender significativamente es una actividad progresiva que sólo puede valorarse cualitativamente, después es necesario tener claridad sobre el grado y modo de significatividad con que se requiere que se aprenda algo y por último es necesario plantear y seleccionar de forma estratégica y correcta las tareas o instrumentos de evaluación pertinentes.

Siempre será difícil realizar un balance de la naturaleza, la complejidad (vinculación existente entre los esquemas previos y el contenido nuevo que se ha de evaluar) y la integración de los significados que los aprendices han logrado construir; en algunas ocasiones porque la construcción se encuentra todavía en proceso, en otras debido a la utilización ingenua de ciertos instrumentos o también porque el profesor no ha aclarado lo suficiente los criterios de significatividad del aprendizaje en los objetivos de enseñanza. De ahí la importancia de recurrir a la experiencia y habilidad del docente para plantear tareas e instrumentos de evaluación que le proporcionen datos relevantes sobre los procesos de construcción que realizan sus alumnos.

IV.-El grado de control y responsabilidad que los alumnos alcanzan respecto al aprendizaje de algún contenido enseñado intencionalmente, puede

considerarse como un criterio para evaluar el nivel de aprendizaje logrado sobre dicho contenido.

Toda vez que el alumno demuestre un grado de avance en el manejo de los contenidos, las ayudas y apoyos del profesor disminuirán hasta conseguir el control autónomo y autorregulado por parte del alumno en el contenido que se ha enseñado.

V.-La evaluación le proporciona al docente información importante sobre la utilidad o eficacia de las estrategias de enseñanza propuestas en clase.

Tal información es relevante para decidir sobre el grado de eficacia de distintos aspectos relacionados con la enseñanza, como pueden ser el aspecto didáctico, las condiciones motivacionales, el clima socio afectivo existente en el aula, la naturaleza y adecuación de la relación docente-alumno o alumno-alumno, en función de las metas educativas que se persiguen.

VI.-Dado que las aportaciones curriculares que se proveen en el contexto escolar pueden ser de distinta naturaleza, la evaluación de sus aprendizajes exigen procedimientos y técnicas diferenciadas.

Mientras que algunos procedimientos son válidos para todos los tipos de contenidos, otros son más específicos.

VII.-No hay que dejar de insistir en la función de retroalimentación que debe proveer la evaluación para el docente y para el alumno.

En el caso del docente le permite obtener informaciones acerca de sus propias decisiones y de él mismo como agente educativo. Información que repercute en su propia autoestima docente, en las atribuciones y expectativas de auto eficacia que posee respecto a sus capacidades personales, a sus acciones de enseñanza o sobre su capacidad de relacionarse con los alumnos, etc.

Respecto al alumno, la función retroalimentadora, debe orientarse:

- Para informarle al alumno sobre el valor, importancia y grado de éxito de su ejecución antes de ponerlo al tanto sólo respecto a si fue o no exitoso el resultado.
- Con el fin de establecer mensajes pertinentes que los alumnos puedan retomar para mejorar su aprendizaje, ejecución y expectativas.
- Por último, la información evaluativa, en la medida de lo posible, no debe ser presentada públicamente porque el manejo inapropiado de ella puede repercutir negativamente en distintos aspectos de la personalidad del alumno (expectativas, atribuciones, autoestima, autoeficacia, autoconcepto, etc.).

VIII.-Una de las metas que debe tenerse presente en todo momento y hacia la cual se tendría que aspirar en toda situación de enseñanza es el desarrollo de la capacidad de autoevaluación en los alumnos.

Esta capacidad de autoevaluación es fundamental y necesaria para todo aprendizaje constructivo y es necesario que el aprendiz la desarrolle en cualquier situación escolar y extraescolar.

Instrumentos y procedimientos de evaluación.⁴⁹

Una de las dimensiones más relevantes de la evaluación se refiere a todos aquellos instrumentos y procedimientos que suelen utilizarse en las distintas prácticas educativas. Por lo que a continuación se presenta la clasificación de los instrumentos y procedimientos de evaluación que plantea el Constructivismo, los

⁴⁹ Retomado de Díaz Barriga Arceo, Frida. Op. Cit. Pág. 188

cuales pueden ser incluso ubicados en alguna otra categoría distinta a la que se esta presentando aquí.

Técnicas⁵⁰ informales:

Las llamadas técnicas informales se utilizan dentro de episodios de enseñanza con una duración breve. De entre ellas podemos identificar dos tipos:

a) La observación de las actividades realizadas por los alumnos.

Técnica que utiliza el profesor, en forma incidental o intencional, al enseñar y/o cuando los alumnos aprenden en forma más autónoma. De entre las actividades realizadas por los aprendices, el profesor puede atender a dos modalidades importantes: el habla espontánea de los alumnos, y las expresiones y aspectos paralingüísticos que la acompañan.

En el habla espontánea (participaciones, preguntas, comentarios hacia el profesor o entre compañeros), el profesor tiene una fuente importante de datos sobre lo que los alumnos comprenden o no relativo a la dificultad de los contenidos o a la de los recursos didácticos empleados.

En torno a las expresiones paralingüísticas, por ellas nos referimos a los gestos de atención, de sorpresa, de gusto-disgusto, de aburrimiento, etc., que realizan los alumnos en la clase. Por lo que el profesor debe desarrollar una cierta sensibilidad para atender estos indicadores, en apariencia sutiles e inocuos, pero muy valiosos para la enseñanza.

⁵⁰ Término utilizado por Frida Díaz Barriga, ver Estrategias Docentes para un Aprendizaje Significativo. Pág. 188

b) La exploración a través de preguntas formuladas por el profesor durante la clase.

Las preguntas que el profesor suele elaborar en el aula se realizan con el fin de estimar el nivel de comprensión de los alumnos sobre algo que se está revisando, y con base en ello, proporcionar de manera oportuna algún tipo de ayuda requerida (comentarios adicionales, profundización sobre algún aspecto, aclaraciones, correcciones, etc.)

Técnicas semiformales:

Las técnicas semiformales se caracterizan por requerir un mayor tiempo de preparación que las informales, demandar mayor tiempo para su valoración y exigir a los alumnos respuestas más duraderas (lo cual hace que a estas actividades si se les impongan calificaciones); por lo que los alumnos suelen percibir las como actividades de evaluación, en comparación con las técnicas informales. Podemos identificar algunas variantes de la evaluación semiformal:

a) Los ejercicios y las prácticas que los alumnos realizan en clase.

El profesor suele plantear a los alumnos una serie de actividades con el fin de valorar el nivel de comprensión o ejecución que sus alumnos son capaces de realizar. Tales ejercicios, efectuados de manera individual o en equipo, pretenden dar a los alumnos oportunidad para que profundicen sobre determinados conceptos o procedimientos. También son importantes para el profesor porque una vez que se efectúan y revisan le permiten valorar o estimar hasta donde han llegado a comprender sus alumnos los contenidos, con lo que el profesor podrá enfatizar el éxito de las tareas y corregir directa o indirectamente, según sea necesario, los errores cometidos.

b) Las tareas que los profesores encomiendan a sus alumnos para realizarlas fuera de clase.

Los trabajos que los profesores suelen encomendar a sus alumnos pueden ser muy variados: ejercicios, solución de problemas, visitas a lugares determinados, trabajos de investigación, etc. Se realizan en forma individual o en pequeños grupos. Los trabajos son entregados y el profesor los evalúa y ubica dentro de un contexto didáctico o de enseñanza específico.

Técnicas formales:

Dichas técnicas exigen un proceso de planeación y elaboración más sofisticados y suelen aplicarse en situaciones que demandan un mayor control. Por esta razón, los alumnos las perciben como situaciones “verdaderas” de evaluación. Este tipo de técnicas suelen utilizarse en forma periódica o al finalizar un ciclo completo de enseñanza y aprendizaje. Dentro de ellas encontramos varias modalidades:

a) Pruebas o exámenes tipo test.

Estos son los instrumentos más utilizados para realizar una evaluación. Con lo que se definen en su forma típica como aquellas situaciones controladas en donde se intenta verificar el grado de rendimiento o aprendizaje logrado por los alumnos.

Supuestamente, los exámenes son recursos que han aparecido en el ámbito educativo con la intención de lograr una evaluación objetiva, libre lo más posible de interpretaciones idiosincráticas al establecer juicios sobre los aprendizajes de los alumnos. Otra característica adicional asociada al examen, es la supuesta posibilidad de cuantificar el grado de rendimiento o aprendizaje a través de calificaciones consistentes en números.

En la metodología de su elaboración se pone énfasis en que contengan un nivel satisfactorio de validez (que los instrumentos sirvan para valorar aquello

para lo cual han sido contruidos) y de confiabilidad (que su aplicación en condiciones similares permitan obtener resultados similares) para su uso posterior.

Del mismo modo, los exámenes están contruidos por medio de un conjunto de reactivos. El nivel de estructuración de estos últimos influye en el tipo de procesos cognitivos y de aprendizajes significativos que logran los alumnos. Por ejemplo, los reactivos de alto nivel de estructuración como son los de falso-verdadero, correspondencia y complementación de manera evidente exigen a los alumnos el simple reconocimiento de la información. Los reactivos de respuesta breve o complementación y los de opción múltiple, demandan por lo general, el recuerdo de la información, aunque si son elaborados a la perfección pueden valorar niveles de comprensión y hasta aplicación de los conocimientos.

Hay otros tipos de reactivos que suelen utilizarse en los exámenes pero que demandan una evaluación cualitativa y no cuantitativa como en los casos anteriores. Estos reactivos son: los de respuesta abierta y los de desarrollo de temas. A diferencia de los anteriores demandan actividades de mayor complejidad y procesamiento tales como comprensión, elaboración conceptual, capacidad de integración, creatividad, habilidades comunicativas, capacidad de análisis y establecimiento de juicios reflexivos o críticos.

b) Mapas conceptuales.

La evaluación a través de mapas conceptuales puede realizarse según tres variantes:

1. Solicitando su elaboración a los alumnos, toda vez que sea el profesor quien proponga la temática o el concepto sobre el que se construirá el mapa que habrá de evaluarse.

2. Solicitando su elaboración a los alumnos, pero en este caso el profesor debe proponer todos los conceptos que exclusivamente se considerarán en el mapa que se evaluará.

3. Los elaborados por el profesor para guiar las preguntas hechas a los alumnos o para analizar sus respuestas escritas u orales.

Para la valoración de los mapas puede hacerse un juicio evaluativo sobre el lenguaje de éstos, o sobre una comparación también cualitativa entre mapas elaborados antes y después de la instrucción.

c) Pruebas de ejecución.

Éstas consisten en el diseño de una actividad real o al menos simulada en donde los aprendices ejecutan las habilidades técnicas o aplican conocimientos aprendidos. Tienen la ventaja de plantear situaciones menos artificiales que las propuestas por las pruebas escritas y de evaluar en contextos muy próximos a los reales.

d) Listas de cotejo o verificación y escalas.

Las listas de cotejo o verificación son instrumentos diseñados para estimar la presencia o ausencia de una serie de características o atributos relevantes en la ejecución (manejo de un instrumento, producción escrita, etc.) y/o en el producto (dibujos, producciones escritas, etc.) realizados por los alumnos.

De la misma forma podemos definir a las escalas como instrumentos que permiten establecer estimaciones cualitativas dentro de un continuo sobre ejecuciones o productos realizados por los alumnos.

Las escalas pueden ser de dos tipos básicos: cualitativas (descriptivas o basadas en criterios o estándares amplios) y numéricas. En el primer caso, se usan calificativos para caracterizar las dimensiones relevantes con el establecimiento de juicios descriptivos (por ejemplo: tarea incompleta,

parcialmente completa, tarea completa) o evaluativos (excelente, bien, suficiente, mal, muy mal). En el segundo caso, se asignan valores numéricos dentro de la escala, lo cual resulta mucho más fácil pero poco informativo.

Tipos de evaluación:⁵¹

En este apartado nos referiremos a la clasificación que distingue a los tipos de evaluación por el momento en que son introducidos en un determinado episodio, proceso o ciclo educativo. Cada una de estas modalidades deben, de hecho, ser consideradas como necesarias y complementarias para una valoración global y objetiva de lo que está ocurriendo en la situación de enseñanza y aprendizaje.

a) Evaluación inicial o diagnóstica.

La evaluación diagnóstica es aquella que se realiza previamente al desarrollo del proceso educativo, cualquiera que éste sea. A su vez se distinguen dos tipos de evaluación inicial:

1. Evaluación diagnóstica inicial: Por evaluación diagnóstica inicial entendemos la que se realiza de manera única y exclusiva antes de cualquier tipo de ciclo educativo.

2. Evaluación diagnóstica puntual: Ésta debe entenderse como una evaluación que se realiza en distintos momentos antes de iniciar una secuencia o segmento de enseñanza, dentro de un determinado ciclo o curso. La función principal de este tipo de evaluación consiste en identificar y utilizar continuamente los conocimientos previos de los alumnos luego de que se inicia una clase, tema, unidad, etc., siempre que se considere necesario.

⁵¹ Retomado de Díaz Barriga Arceo, Frida. Op. Cit. Pág. 201

b) Evaluación formativa.

Esta forma de evaluación es la que se realiza conjuntamente con el proceso de enseñanza y aprendizaje, por lo que debe considerarse más que las otras, como parte consustancial del proceso.

Dos asuntos resultan en particular relevantes cuando intentamos comprender la evaluación formativa desde una perspectiva constructivista:

El primero se refiere a que toda evaluación formativa exige un mínimo de análisis realizado sobre los procesos de interactividad entre profesor, alumnos y contenidos, que ocurren en la situación de enseñanza.

El segundo se refiere al valor funcional que tiene la información conseguida como producto de dicho análisis, y que de acuerdo con una concepción constructivista de la enseñanza, resulta de importancia fundamental la ayuda ajustada.

Así con base en dicha información, el profesor en ocasiones decidirá sobre la marcha recapitular lo revisado por considerar que los contenidos no fueron comprendidos lo suficiente o porque los alumnos poseen algunas lagunas de conocimiento en la construcción de los significados que pueden afectar el aprendizaje posterior. En otras ocasiones, tratará de proponer formas alternativas de explicar, ilustrar, ejemplificar, etc., los contenidos para mejorar el aprendizaje. De igual modo cuando se considere necesario, decidirá usar otras estrategias de enseñanza a las ya empleadas o propondrá nuevas experiencias de aprendizaje. Todo con el fin de provocar condiciones didácticas favorables para conseguir que los alumnos logren aprendizajes lo mas significativos posibles.

La evaluación formativa debe realizarse a cada momento, conforme el curso y sesiones se desarrollan, y también debe hacerse después de un cierto número de sesiones dentro del curso.

c) Evaluación sumativa.

Este tipo de evaluación es la que se realiza al término de un proceso o ciclo educativo. Su fin principal consiste en certificar el grado en que las intenciones educativas se han alcanzado. Uno de los temas asociados y a veces confundidos con este tipo de evaluación es el de la acreditación.

Al finalizar un ciclo escolar toda institución educativa, sin excepción de algún nivel educativo tiene el compromiso administrativo de expedir calificaciones para acreditar el grado y el nivel de aprendizaje logrado por los estudiantes al término de un ciclo o nivel educativo. Por medio de calificaciones finales, certificados o títulos, se pretende avalar que un aprendiz tiene la formación necesaria para acceder a otros grados o niveles educativos o bien, para realizar una determinada práctica de tipo técnico o profesional. Sin embargo, a través de ellas por lo general lo que se enfatiza no es eso, sino el grado de éxito o fracaso que tuvo el alumno en el curso o ciclo que finalizó.

En este marco, se quiere señalar que los procesos administrativos de certificación de conocimientos es una función obligada en la vida académica de las instituciones escolares. Particularmente, en las escuelas de educación superior y, en este caso la FES Aragón no escapa a tal imperativo, ya que para la mayoría de los estudiantes de este nivel educativo es su último proceso de formación profesional, de ahí la importancia de estudiar los procesos reales de evaluación de los aprendizajes en cada una de las carreras, y en este caso en la carrera de pedagogía, ya que esos procesos son determinantes para verificar si los futuros egresados cuentan con la formación profesional para ejercer la pedagogía en nuestra sociedad.

Por lo que después de haber analizado los enfoques teóricos de la evaluación y las teorías en las cuales nos sustentaremos, daremos paso al siguiente capítulo, en el cual se tratará de contextualizar el surgimiento y desarrollo de la carrera de Pedagogía en la FES Aragón, tanto a nivel administrativo como en su plan de estudios, contexto que nos servirá posteriormente para denotar la implicación de la evaluación de los aprendizajes en esta institución y en esta carrera en específico.

CAPITULO II. La Carrera de Pedagogía en la Escuela Nacional de Estudios Profesionales Aragón, actual Facultad de Estudios Superiores Aragón.

En este capítulo se presenta el contexto en el que se crean las Escuelas Nacionales de Estudios Profesionales (Actualmente Facultades de Estudios Superiores), entre las cuales destacamos al plantel Aragón, así como el surgimiento y transformación de la Licenciatura en Pedagogía, tanto a nivel administrativo como en su plan de estudios, para así comprender la estructura del nuevo plan de estudios de la carrera, que entró en funcionamiento en el año 2003. Finalmente se da a conocer el Reglamento General de Exámenes de la Legislación Universitaria, que es el que rige la evaluación a nivel legislativo en la FES Aragón.

2. I Escuelas Nacionales de Estudios Profesionales.

La creación de las Escuelas Nacionales de Estudios Profesionales se ubica en el proyecto de modernización asumido por el Estado a partir de la década de los sesenta y responde a la crisis sufrida por el modelo de desarrollo estabilizador, adoptado por el país en los años cuarenta.

Con el modelo de desarrollo estabilizador el país logra crecer durante tres décadas a más del 6% anual en la estructura económica e industrial. Durante estas décadas se apoya el desarrollo manufacturero y el desarrollo agrícola utilizando tanto el ahorro privado como el ahorro público, de la misma forma el gobierno impulsa al sector privado:

...viendo que de 1935 a 1960 la inversión pública se utilizó para desarrollar el transporte, las comunicaciones, la energía eléctrica y petrolera para así avanzar la dinámica privada, protegiendo al sector privado en el mercado interno pero con ganancias excedentes para este sector y para el trabajador

una mínima parte, ya que había mucha mano de obra por la inmigración de las zonas rurales y los obreros estaban controlados por los sectores del PRI.⁵²

Los precios seguían subiendo, creando desconfianza entre la población, y en 1955 el Banco de México controló todo impulsando el crecimiento que gracias a esto dio al país un desarrollo industrial en el que las exportaciones empezaron a diversificarse y el sector agrícola creció y es lo que como infraestructura ha sostenido el desarrollo de la superestructura industrial, gracias a lo cual, durante este tiempo se logró una estabilidad política junto con el desarrollo estabilizador que consistió en una sobreexplotación de la fuerza de trabajo reforzada por los sindicatos gubernamentales, a este tipo de desarrollo se le llamó el Milagro Mexicano, porque se logró sólo con el capital interno del país.

A mediados de los años sesenta se comienza a gestar una crisis global del modelo de desarrollo estabilizador. El tipo de industrialización del país se había desarrollado en la rama de la producción de bienes de consumo duradero (radio, TV, automóviles, etc.). Para ello se tuvo que realizar importación de la maquinaria que en el interior del país no se producía. Esto, lógicamente representó un desequilibrio en la balanza comercial, paralelamente la agricultura fracasa como resultado de la migración de los campesinos a la ciudad y los bajos ingresos de los minifundistas. Esta situación trae consigo una baja en la producción de alimentos, los cuales deben ser importados y así se sustituye la importación de bienes de capital por la importación de alimentos.

En estas condiciones el papel del Estado como promotor del proceso de acumulación de capital se vio sumamente restringido en parte por el fuerte endeudamiento con el exterior para poder llevar a cabo el desarrollo capitalista del país.

⁵² García Caballero, Ana Alicia, et.al. “Aspectos que modifican el diseño curricular.” En Barrón Tirado, Concepción y Bautista Melo, Blanca Rosa. Memoria del foro análisis del curriculum de la licenciatura en Pedagogía en la ENEP Aragón. ENEP Aragón. México 1982. Pág. 384

El movimiento estudiantil de 1968 hace evidente la crisis política. El Estado pierde su capacidad de control político. Grupos estudiantiles comienzan a manifestar sus descontentos y de alguna manera a criticar el modelo de desarrollo estabilizador.

Otro de los aspectos observables es el aumento de los sectores medios como consecuencia del desarrollo industrial, quienes demandan empleos principalmente en el sector servicios, tanto en la burocracia gubernamental como en la iniciativa privada.

Estos sectores, particularmente, demandaban servicios educativos, viendo todavía en la educación superior una alternativa de movilidad social como tiempo atrás se había demostrado. Sin embargo, el movimiento estudiantil de 1968 evidenció que la universidad ya no presentaba esa alternativa y que en los egresados se comenzaba a dar un proceso de proletarización.

La crisis política que se expresa a través del movimiento del 68 hace evidente el agotamiento de los componentes ideológicos del proyecto del estado. La educación no responde ya a las nuevas necesidades, lo cual es reconocido por las mismas autoridades universitarias quienes expresan públicamente las implicaciones de la crisis universitaria y señalan algunos rasgos de las mismas:

- a) existe una baja calidad de la enseñanza superior.
- b) raquítica difusión cultural y pobre investigación científica.
- c) saturación y predominio de las carreras tradicionales, como resultado del prestigio de las mismas.
- d) administración universitaria ineficiente con fuertes características tradicionales.
- e) no existe una vinculación entre la universidad y el desarrollo económico del país, al no cubrir las necesidades del aparato productivo.⁵³

⁵³ Retomado de Ramírez Liberio, Victoriano. Nacimiento y Estructura de las ENEP. En Memorias Primer Foro Académico Laboral ENEP. UNAM. México 1980. Pág. 27

Por lo que se plantea la necesidad de modernizar la educación formal. La necesidad de replantear la capacitación profesional de manera tal que cubriese las nuevas demandas impuestas por el desarrollo económico-social del país, junto a lo que se ha dado en denominar el fenómeno de la masificación de la universidad llevan a renovar el proyecto educativo del estado.

El presidente Gustavo Díaz Ordaz reformuló la estrategia de reforma educativa, la cual tenía como objetivo fundamental restablecer el orden y la disciplina dentro de la universidad y reinstalar la academia. Sin embargo, no es sino hasta el régimen del presidente Luis Echeverría en donde se establecen los lineamientos de lo que más tarde llegarán a ser las ENEP.

La política educativa de Echeverría se desarrolló sobre dos premisas más o menos claras: una la constituyó el deseo de las autoridades del país de conciliar con los sectores disidentes del 68 y la otra fue la voluntad de modernizar la economía y la política del país.

En este nuevo sexenio se incrementó el gasto público para elevar la economía y se accionó por medio de una política económica expansionista que pretendía agilizar el mercado interno, es decir, con la entrada de países para que industrializaran al país sin realizar un gasto y así surgieron nuevas fuentes de trabajo para los mexicanos y espacios para que los estudiantes de educación superior pudieran reafirmar sus conocimientos y adoptar las nuevas tecnologías de las industrias extranjeras para que después lo aplicarían en la industria mexicana y de este modo poder competir con los demás países desarrollados.

Las premisas principales del mandato de Echeverría eran:

...compartir el ingreso con equidad, el aumento de empleo, la ampliación del mercado interno de consumidores, la modernización de las industrias y un principio básico en su gobierno el de igualdad de oportunidades, para que

podieran ofrecer a todos la posibilidad de mejorar su calidad de vida y un futuro próspero en su trabajo.⁵⁴

Con lo que esto más tarde se dio a conocer como el modelo de desarrollo compartido. Así, este nuevo gobierno rechazó toda continuidad del modelo económico anterior.

Esto creó condiciones para que durante la administración de González Casanova se estableciera dentro de la universidad una línea modernizadora más democrática que tecnocrática.

Respecto a lo anterior, Aurora Elizondo Huerta plantea que el proyecto de González Casanova comprendía tres elementos fundamentales: a) la reforma académica, b) la reforma del gobierno universitario y c) la reforma de la difusión política y cultural y consideraba que era necesario que se ampliaran las posibilidades de educación, así como que se implantaran nuevos métodos de enseñanza escolares y extraescolares, a esto cabe agregar que Casanova también expresaba que se abrieran las puertas a miles de estudiantes, que se aumentara el número de cuerpos colegiados con representación estudiantil y de profesores en los planteles escolares y los institutos, a su vez se pretendía “fortalecer las uniones y asociaciones de profesores e investigadores, así como asumir una posición política tendiente a reafirmar los principios universitarios más característicos de los valores de la universidad latinoamericana.”⁵⁵

Sin embargo, con la renuncia de González Casanova parecía imposible reformar la universidad desde su interior.

El doctor Guillermo Soberón toma la rectoría enfrentando el problema político-académico planteado por el movimiento estudiantil y se presenta como objetivo

⁵⁴ Ontiveros Alonso, Vianey. La noción de docencia desde la perspectiva del profesorado de la licenciatura en pedagogía en la ENEP Aragón: estudio de caso. ENEP Aragón. México 2003. Pág. 5

⁵⁵ Elizondo Huerta, Aurora. La Reforma Educativa y las ENEP. En Memorias Primer Foro Académico Laboral ENEP. UNAM. México 1980. Pág.17

fundamental la estabilización política de la universidad en términos de la eliminación de la disidencia. Con lo que una vez que se consigue el control político de la universidad, el factor tecnocrático del proyecto de modernización vuelve a adquirir preponderancia.

Bajo estas líneas generales se ubica el proyecto de la nueva universidad en donde encontramos el antecedente más inmediato de las Escuelas Nacionales de Estudios Profesionales. El proyecto planteaba la necesidad de descentralización creando nuevos campus que tuvieran las mismas funciones que Ciudad Universitaria.

De esta manera, durante el primer año de la gestión de Soberón se trabaja intensamente en definir un proyecto de descentralización universitaria, que tiene finalmente su primera consagración formal en el consejo universitario del 19 de Febrero de 1974. Por lo que en este mismo año se inicia la construcción de estas nuevas escuelas.

Dentro del proyecto de reforma universitaria de Soberón, los objetivos del programa se fijaron por las siguientes políticas y criterios:

La de admisión de estudios profesionales, a efecto de regular el crecimiento de su población escolar, la de restablecer mejores proporciones entre los recursos educativos y el número de estudiantes atendidos, la de aumentar la capacidad para los estudios de postgrado y fomentar su desarrollo, la de incrementar el volumen y calidad de la investigación, la de redistribuir los servicios educativos que ofrece la UNAM dentro del área metropolitana de la Ciudad de México, la de contribuir a la expansión y diversificación del sistema de educación superior del país, como un recurso para contender con el crecimiento inexorable del sistema.⁵⁶

Las perspectivas del programa de descentralización se contemplan en los siguientes puntos:

⁵⁶ Ramírez Liberio, Victoriano. Op.cit. Pág.28

La construcción de instalaciones educativas para nuevos centros en zonas donde vive un número importante de alumnos, personal académico y personal administrativo. Al efecto se observó que el crecimiento del área metropolitana de la ciudad de México plantea una fuerte expansión hacia el norte, noroeste y oriente; la procedencia de un alto porcentaje de los estudiantes de la UNAM corresponde a estas mismas zonas del área metropolitana.

Por lo que considerando al noroeste como una de las zonas donde se ubicarían estas nuevas escuelas, se acordó que la primera de ellas iniciara sus actividades en Cuautitlán, en el año de 1974, dos más ubicadas en Acatlán e Iztacala en el Estado de México iniciarían sus actividades en 1975. “Así mismo se plantea, por las necesidades del crecimiento ya anotadas, que dos unidades deberán empezar su funcionamiento en la zona oriente del área metropolitana para los años 76 y 77.

“57

Al efecto se diseñaron los nuevos centros con una capacidad de atención de 10 a 20 mil alumnos cada uno. La localización de esos centros se realizó de acuerdo con la disponibilidad de terrenos adecuados y la existencia de cierta infraestructura en las zonas próximas (recursos humanos, transporte, centros de producción y servicios). La oportunidad de incorporar innovaciones en la organización académico-administrativa, en virtud de la creación de nuevos centros educativos.

El ofrecimiento de la diversidad de opciones profesionales en polos distintos del área metropolitana complementándose entre sí los distintos centros universitarios cada uno con orientaciones académicas diferentes.

Estas nuevas unidades que ofrecen diversas carreras en distintas áreas del conocimiento se constituyeron con el carácter de Escuela Nacional de Estudios

⁵⁷ Granados Chapa, Miguel Ángel. Así Nacieron las ENEP. En Memorias Primer Foro Académico Laboral ENEP. UNAM. México 1980. Pág. 14

Profesionales (ENEP) y agregándole el nombre del lugar de su ubicación geográfica.

Así las ENEP's iniciaron sus actividades ofreciendo las carreras de mayor demanda de la UNAM, con los planes y programas de estudios vigentes en ese momento, y con un carácter Inter y multidisciplinario.

De la misma forma las ENEP's comienzan a desempeñar sus funciones bajo una nueva modalidad de organización universitaria: la organización material, la cual se conforma de la siguiente manera, según Maria Concepción Barrón Tirado en el Primer Foro Académico Laboral de las ENEP.

- Los de autoridad, señalados por la legislación universitaria, un director y un consejo técnico.

- Un programa de estudios profesionales que tiene como propósito supervisar el desarrollo de las carreras que se aparecen, a través de coordinadores y comités de carrera.

- Un programa de estudios de postgrado que tiene como propósito el desarrollo conjunto de las especialidades, maestrías y doctorados que ofrecen las escuelas, a través de una coordinación general, que sienta las bases para las modalidades de investigación propias de la escuela.

- Como apoyo a los programas de estudios profesionales, de postgrado y de investigación, se cuenta con divisiones y departamentos académicos de las escuelas y quienes organizan su trabajo.

- Se cuenta con diversas unidades de apoyo académico que incluyen en lo general las unidades de servicios escolares, las bibliotecas, los centros de metodología y

apoyo educativo, unidades de extensión universitaria y actividades deportivas y recreativas.

-Con el propósito de apoyar las funciones sustantivas de la escuela se cuenta con diversas unidades administrativas que incluyen en lo general, presupuesto, personal y mantenimiento.

De la misma forma se organizan académica y administrativamente a las ENEP, bajo una organización de tipo matricial:

...carrera/departamento que se sustenta en la diferenciación del trabajo académico, que implica la atención de los estudiantes, la organización de la labor de los profesores, la observación, dirección y revisión de los planes y programas de estudios, el desarrollo de estudios de postgrado y de tareas de investigación de forma tal que cada departamento agrupa un conjunto de disciplinas que corresponden a una misma área de conocimiento y cada carrera integra un plan de estudios con un conjunto de disciplinas que corresponden en la práctica a distintos departamentos.⁵⁸

Por lo que a cada carrera se le asigna una coordinación cuya finalidad consiste en establecer las metas educativas, planear los programas, supervisarlos y evaluar su realización, así como informar de sus resultados a las instancias correspondientes.

Es en este contexto en que las ENEP inician su actividad. Sin embargo, en cada una de ellas se encontrarán especificidades diferentes.

Licenciaturas con las que surgen las ENEP	
Cautitlán	
1974	Contaduría, Administración de Empresas, Derecho, Ingeniería Civil, Ingeniería Mecánica y Eléctrica, Cirujano Dentista, Ingeniería Química, Química, Químico Farmacéutico, Biólogo, Médico Veterinario Zootecnista.
1975	Contaduría, Administración de Empresas, Ingeniería Civil, Ingeniería Mecánica y Eléctrica, Ingeniería Química, Química, Químico Farmacéutico, Biólogo, Médico Veterinario, Zootecnista.

⁵⁸ Ramírez Liberio, Victoriano. *Op.cit.* Pág.29

	(Se traslada la carrera de Cirujano Dentista a Iztacala y la de Derecho a Acatlán.)
1976	Desaparece Ingeniería Civil. Se incorpora Ingeniería Agrícola.
1978	Se incorpora Ingeniería en Alimentos. Se diversifica la carrera de Químico Farmacéutico Biólogo en: Farmacia, Microbiología y Tecnología de Alimentos.
Acatlán	
1975	Actuario, Arquitecto, Administración Pública, Ciencias Políticas, Derecho, Economía, Historia, Lengua y Literatura Hispánicas, Periodismo, Relaciones Internacionales, Sociología, Filosofía y Pedagogía.
1976	Se incorpora la carrera de Ingeniería Civil.
1978	Se fusionan Administración Pública y Ciencias Políticas en una sola carrera.
1983	Se incorpora la carrera de Matemáticas Aplicadas y Computación.
Iztacala	
1975	Biología, Cirujano Dentista, Psicología, Médico Cirujano, Médico Cirujano Técnico en Enfermería. En 1976 se reformulan la curricula de Medicina y Psicología heredados de las Facultades de Ciudad Universitaria.
Zaragoza	
1976	Biólogo, Cirujano Dentista, Técnico en Enfermería, Ingeniero Químico, Licenciado en Psicología, Médico Cirujano, Químico Farmacéutico.
Aragón	
1976	Diseño Industrial, Ingeniero Civil, Ingeniería Mecánica y Eléctrica, Derecho, Economía, Pedagogía, Periodismo y Comunicación Colectiva, Relaciones Internacionales, Sociología, Arquitectura.
1980 y 1981	Se incorporan dos carreras: Planificación para el Desarrollo Agropecuario e Ingeniería en Computación.

Fuente: Ontiveros Alonso Vianey. La noción de docencia desde la perspectiva del profesorado de la licenciatura en pedagogía en la ENEP Aragón: estudio de caso.

2.2 Escuela Nacional de Estudios Profesionales Aragón.

Como ya se mencionó anteriormente, muchos fueron los factores que incidieron en la creación de las Escuelas Nacionales de Estudios Profesionales. Desde el movimiento estudiantil de 1968 hasta los conflictos estructurales de nuestra sociedad, tanto en el orden político como en el económico y social.

Por lo que con base en estos lineamientos y con el objetivo de convertirse en una alternativa de cambio para la educación superior, la Escuela Nacional de Estudios Profesionales Aragón inició sus labores el 16 de enero de 1976.

En ella fue designado como primer director el ingeniero Pablo Ortiz Macedo. Al ingeniero Pablo Ortiz Macedo, como primer director de la ENEP Aragón, le correspondió, entre otras cosas: “establecer el rumbo de las funciones sustantivas de la Universidad, que son, la docencia, la investigación y la difusión cultural, así como introducir y desarrollar la calidad educativa y los servicios de la naciente escuela.”⁵⁹

El plantel que se proyectó para recibir a 15 mil estudiantes, contó inicialmente con 2122 alumnos, 82 profesores y 200 trabajadores. Diez carreras marcaron el comienzo de esta ardua labor de enseñanza profesional; años después se añadirían dos licenciaturas más.

- ❖ Arquitectura.
- ❖ Diseño Industrial.
- ❖ Derecho.
- ❖ Economía.
- ❖ Ingeniería Civil.
- ❖ Ingeniería Mecánica Eléctrica.
- ❖ Pedagogía.
- ❖ Relaciones Internacionales.
- ❖ Sociología.
- ❖ Periodismo y Comunicación Colectiva (Hoy Comunicación y Periodismo).
- ❖ Planificación para el Desarrollo Agropecuario (desde 1980).
- ❖ Ingeniería en Computación (a partir de 1981).

La ENEP Aragón comenzó su enseñanza con los mismos planes y programas de estudio de las Facultades y Escuelas de Ciudad Universitaria, y así permaneció hasta principios de los años noventa, en los que se ha llevado a cabo la revisión, actualización, e implementación de 9 planes de licenciatura, y más recientemente

⁵⁹ Memoria Conmemorativa del XXV Aniversario de la ENEP Aragón. ENEP Aragón. México 2001. Pág. 32

se han aprobado los planes y programas respectivos a las licenciaturas de Desarrollo Industrial, Pedagogía y Planificación para el Desarrollo Agropecuario.

Por ello, fue necesaria la constitución del Comité de Planes y Programas de Estudio, el cual propuso al H. Consejo Técnico una estructura funcional para coordinar todas las actividades de los grupos académicos que intervinieran en el proceso de evaluación y reestructuración de la currícula, elaborada con base en lo dispuesto por la Legislación Universitaria.

Al mismo tiempo, la Escuela Nacional de Estudios Profesionales Aragón Instituyó la División de Estudios de Postgrado y, el 2 de Septiembre de 1980, por acuerdo del Honorable Consejo Universitario, se creó la Maestría en Enseñanza Superior.

Esta Maestría se originó tomando como modelo el plan de estudios de la Facultad de Filosofía y Letras de Ciudad Universitaria, teniendo en cuenta las necesidades del profesorado universitario, que consisten principalmente en una formación y capacitación en las áreas metodológica- técnica, teórica y de investigación. Al finalizar la década de los noventa la Maestría en Enseñanza Superior se transformó en el programa de Postgrado de Maestría y Doctorado en Pedagogía.

El segundo postgrado en crearse dentro de la ENEP Aragón fue la Especialización en Ciencias Penales y la Maestría en Derecho, que limitan su ingreso a profesionistas de la misma área del saber. Los programas con los que se dio inicio fueron aprobados por el Consejo Universitario en Enero de 1985. Posteriormente se ha logrado crear el Doctorado en Derecho.

La Maestría en Economía Financiera fue autorizada por el Consejo Universitario en Diciembre de 1985, y comenzó a impartirse en el semestre 1987-I. El objetivo con el que se creó la Maestría fue el de alcanzar la excelencia en la enseñanza, la investigación y el ejercicio profesional de la Economía. Esta más tarde se convirtió en el Programa de Maestría y Doctorado en Economía.

Después de las Maestrías se creó la Especialización en Puentes, cuyo plan de estudios fue autorizado en mayo de 1989. Su principal objetivo es formar especialistas en el diseño, proyecto y construcción de puentes.

A su vez las instalaciones de nuestra escuela también sufrieron importantes transformaciones, el primer director de la entonces ENEP, el ingeniero Pablo Ortiz Macedo, recibió a los estudiantes, profesores y trabajadores con solo tres edificios: A1, A2 y A3 para aulas y la biblioteca en su etapa inicial, tiempo después se construyeron los edificios A4 y de mantenimiento.

Entre 1979 y 1980, el arquitecto y el escultor Matías Goeritz creó Las Torres, escultura que identifica a la escuela con la comunidad interna y externa. Las Torres están ubicadas en la plaza que alberga al edificio de Gobierno, a la biblioteca y al A3; el espejo de agua que tuvo en su diseño original y que representaba al lago de Texcoco, fue sustituido en 1990 por un tapete de pasto que representaba el zacate de aquella zona lacustre.

La escuela seguía creciendo y entre 1978 y 1986 se creó el Centro de Extensión Universitaria, los laboratorios L1, L2, L3 y L4 de las Ingenierías y Diseño Industrial, el edificio del gimnasio, que además aloja los vestidores, y se concluyó la ampliación del módulo norte de la biblioteca con salas de consulta.

El Centro de Extensión Universitaria comenzó sus actividades con sólo tres talleres, que al tiempo se incrementarían a 16.

Para 1986 surge el Departamento de Intercambio Académico que, como su nombre lo indica, comienza el contacto con universidades nacionales e internacionales para crear vínculos de colaboración y ofrecer becas de estudio a nivel licenciatura y postgrado, así como la modalidad de profesores visitantes.

En la década de los noventa, como respuesta a las demandas y necesidades sociales, se fundó el Centro de Educación Continua y en el Centro de Lenguas Extranjeras se incorporaron, además del inglés, francés e italiano, idiomas como portugués, alemán, ruso, japonés, latín y náhuatl, con lo cual se ampliaron los servicios que el plantel ofrece al público en general.

En 1996, la UNAM decidió impulsar ampliamente los aspectos académicos, por lo que estableció los Consejos Académicos de Área, como complemento del Consejo Universitario, para cada una de las cinco ramas del conocimiento, a las cuales se suscriben todos los estudios de licenciatura y postgrado. Por lo que en la ENEP Aragón existen Consejos Académicos en las áreas de Ciencias Sociales, Humanidades y Artes, así como en Ciencias Físico-Matemáticas e Ingenierías.

De la misma forma a partir de esa fecha, en este plantel se organizan tres Comisiones de Planes y Programas de Estudios y Titulación para cada una de las Divisiones Profesionales, que llevan los mismos nombres de los Consejos Académicos.

Dichas comisiones han trabajado como un apéndice en apoyo del Consejo Técnico, impulsando las tareas de evaluación periódica de la curricula de cada carrera y del postgrado de la escuela, así como las distintas opciones de titulación que se han presentado en cada disciplina.

La edificación del Centro Tecnológico, marcó el inicio de proyectos en colaboración con la industria. Construido con el apoyo del Banco Interamericano de Desarrollo (BID), e inaugurado en septiembre de 1996, este recinto ha servido para la investigación y la enseñanza de las ciencias fisicomatemáticas y las ingenierías, sitio donde se han realizado diversos proyectos para el mejoramiento ambiental y en el área de cómputo, así como en temas de vanguardia que han impactado en instituciones públicas y privadas, pero principalmente que han apoyado a las comunidades aledañas al plantel.

La puesta en marcha del Sistema de Universidad Abierta (SUA) con la licenciatura en Derecho en el 2004 fue uno de los logros conseguidos por la institución para atender los requerimientos educativos de la población externa, con ello se ha construido una alternativa más de estudios para la comunidad que no tiene tiempo para asistir a clases.

En este período también se han ampliado las opciones de titulación para la mayoría de las carreras, como son Derecho, Pedagogía y las tres ingenierías. Un ejemplo de ello es la carrera de Pedagogía, la cual cuenta con las siguientes modalidades de titulación: tesis, tesina, informe satisfactorio de servicio social, memoria de desempeño profesional, actividades de apoyo a la docencia orientada a la producción de materiales didácticos, avance de estudios de postgrado de la UNAM, alto nivel académico y seminario de titulación orientado al desarrollo profesional.

Actualmente el número aproximado de alumnos asciende a 16 mil y se cuenta con 1960 académicos, los trabajadores administrativos son 625, y de 5 edificios que había al inicio de la escuela, se cuenta en la actualidad con 25, entre salones, biblioteca, laboratorios, talleres, Centro Tecnológico, teatro, salones de usos múltiples, Edificio de Gobierno y gimnasio techado.⁶⁰

2.3 Conversión de Escuela Nacional de Estudios Profesionales Aragón a Facultad de Estudios Superiores Aragón.

En marzo del 2005 la ENEP Aragón cambio su nombre a Facultad de Estudios Superiores. “El carácter y denominación de Facultad de Estudios Profesionales aprobado por el Consejo Universitario se fundamentó en los estudios de postgrado que desde 1980 se imparten en este plantel.”⁶¹

⁶⁰ Información tomada de la Memoria Conmemorativa del XXV Aniversario de la ENEP Aragón.

⁶¹ González Gutiérrez, Jesús. El postgrado, esencial para la modificación a Facultad. En Boletín Aragón. Edición Especial. FES Aragón. México. Marzo del 2005. Pág. 4

En esta nueva etapa de la Escuela, el postgrado formará sus propios cuadros docentes mediante la incorporación a este nivel de estudios a profesores y egresados del mismo; también desarrollará la investigación por medio de la vinculación con el Centro Tecnológico y la Secretaría Académica del Programa de Investigación.

En lo que se refiere a la creación de nuevos programas, recientemente se aprobó el dictamen para que la ahora FES Aragón participe como entidad académica del programa de maestría y doctorado en Arquitectura, “en el campo de conocimiento de la Tecnología, cuya meta consiste en desarrollar capacitación teórica y metodológica que genere conocimientos técnicos y científicos innovadores en las áreas tecnológicas de la construcción.”⁶² Dicho programa se sumará a las maestrías y doctorados en Pedagogía, Derecho y Economía, así como a la Especialización en Puentes.

En el postgrado aragonés los programas están actualizados y registrados en el padrón de excelencia académica (CONACYT); cuenta con un total de 134 profesores, de ellos, 36 son doctores, 79 son maestros y cinco tienen una especialidad; 11 catedráticos forman parte del Sistema Nacional de Investigadores⁶³; hay una atención peculiar hacia el trabajo tutorial y la eficiencia terminal ha tenido un aumento de 5.8 por ciento.

Durante julio de 2003 a junio de 2006 se obtuvo la titulación de 70 graduados, de los cuales 22 pertenecen a la Maestría en Derecho, 3 al Doctorado en Derecho, 35 son de la Maestría en Pedagogía y 7 obtuvieron el grado de doctor en Pedagogía, así mismo hubo tres graduados de la especialidad en puentes.⁶⁴

⁶² Ídem.

⁶³ No necesariamente corresponden con la suma total, porque todos los SNI son doctores y están contemplados en esta suma.

⁶⁴ Información proporcionada por la Secretaría Académica de Postgrado de la FES Aragón.

A través de la Secretaría Académica del Programa de Investigación, perteneciente a la División de Estudios de Postgrado, se realizan proyectos interdisciplinarios en las áreas de ciencias básicas, aplicadas, humanísticas y funciones académicas de los 67 profesores de carrera, quienes desarrollan alrededor de 161 investigaciones.

Además de lo anterior, el postgrado complementa sus actividades académicas con la organización de semanas académicas, cursos, seminarios, congresos y coloquios para todos los estudiantes del plantel; también edita distintas publicaciones de los profesores que imparten cátedra.

En este momento la escuela se encuentra en conversión a Facultad, por lo que se están realizando las funciones y perfiles académico administrativos y sus respectivos manuales de organización, así como los organigramas del plantel, motivo por el cual en la práctica cotidiana se sigue trabajando con la estructura de ENEP. Por lo cual se encuentra en un proceso de transición y de ajustes para que la vida académica de esta facultad continúe normalmente.

2.4 Los inicios de la Licenciatura en Pedagogía en la ENEP Aragón, ahora FES Aragón.

Como se ha venido observando en los puntos anteriores, la Escuela Nacional de Estudios Profesionales Aragón es la última de las ENEP que se construye como parte de un programa de descentralización que la UNAM instrumenta como medida de desahogo poblacional y de innovación académica entre los años de 1972-1976, en el que entran en funcionamiento cinco escuelas con aproximadamente diez o doce licenciaturas, con una infraestructura para atender aproximadamente a 15 mil alumnos en cada plantel.

Por lo que la Licenciatura en Pedagogía, es una de las doce licenciaturas que se ofrecen en esta unidad multidisciplinaria e inicia sus actividades en 1976, con una estructura administrativa integrada por la Coordinación y la Secretaría Técnica, atendiendo a 47 alumnos y con el mismo plan de estudios del Colegio de Pedagogía de la Facultad de Filosofía y Letras.

Así, en sus inicios la carrera de Pedagogía atraviesa por una serie de problemáticas que de hecho repercuten en la formación de sus estudiantes. El inicio de la actividades estuvo marcado por incómodas condiciones: instalaciones en plena construcción, sin líneas telefónicas, constante suspensión en el suministro de electricidad y agua y, sobre todo, difícil acceso por la carencia de transporte, pavimentación y alumbrado público; ubicada en una zona sumamente conflictiva, alejada de todo tipo de centros de difusión cultural y una población compuesta en su mayoría por obreros, comerciantes y subempleados.

En las primeras generaciones se observó cierta desconfianza de la validez de los estudios en la ENEP Aragón, ya que hasta antes de la creación de las ENEP, ingresar a una carrera profesional en la universidad implicaba la estancia en Ciudad Universitaria, por lo que hubo que reforzar la idea de que esta unidad profesional también formaba parte de la universidad aunque estuviera ubicada fuera del campo universitario.

Otra característica particular de la carrera fue la escasez de profesores y sobre todo pedagogos que quisieran trasladarse hasta la lejana e inaccesible ENEP Aragón; así, muchos profesores iniciaban semestre y no lo continuaban o para el siguiente ya no se contaba con ellos.

En cuanto a los docentes la problemática es aún más difícil: en primer término, se carece de pedagogos titulados; en segundo: los titulados no encuentran tentadora la idea de venir a trabajar hasta Aragón y en tercer lugar, algunos de los que aceptan, por lo general carecen de una formación teórico-metodológica que les permita dedicarse al ejercicio de la docencia y de la investigación en

una área específica de la carrera de pedagogía, por ejemplo: Teoría Pedagógica, Socio pedagógica, Filosofía de la educación, etc.⁶⁵

De tal forma, los grupos fueron cubiertos por profesionistas de diversas disciplinas: psicólogos, ingenieros, abogados, normalistas, filósofos, trabajadores sociales, y un número reducido de pedagogos, cuya calidad profesional no se cuestiona, pero que propusieron programas y cubrieron contenidos de acuerdo a su propia experiencia y formación, en su mayoría alejados de la disciplina y los objetivos de la carrera.

De la misma forma la Licenciatura en Pedagogía comienza sus actividades retomando el plan de estudios vigente en el Colegio de Pedagogía de la UNAM, el cual se caracterizó por estar estructurado por áreas. Pero si bien la carrera de Pedagogía de la ENEP Aragón inicio sus labores retomando ese plan de estudios, adquirió peculiaridades acordes a las condiciones existentes en la escuela en ese momento.

Posteriormente, en instalaciones más acabadas y con el aumento gradual de alumnos, se modificó la dinámica interna de la carrera; la reducida cantidad de profesores se convirtió en seria dificultad para el trabajo académico, ya que hubo que atender nuevos grupos con mayor número de alumnos.

Este aumento de población multiplicó el trabajo académico y planteó nuevas problemáticas y demandas: de espacio, de formación, de consecución de estabilidad y promoción laboral, de discusión y participación en la solución de problemáticas derivadas de un plan de estudios aplicado a circunstancias distintas a las de la Facultad de donde se retoma, como lo eran y continúan siendo las de la ENEP Aragón.

⁶⁵ Bautista Melo, Blanca Rosa y Rodríguez, Alberto. La Licenciatura en Pedagogía en la ENEP Aragón. En Memoria Encuentro sobre Diseño Curricular. ENEP Aragón. México 1982. Pág. 181

Sobre esta primera etapa en la carrera, cabe señalar que se atendieron muchas de estas demandas, pero la dinámica rebasó en mucho las posibilidades de solución, sobre todo por la escasez de recursos humanos y materiales que se dispusieron en su momento para ello.

Para 1981, un cambio de autoridades implicó una modificación tanto en la estructura administrativa como en la dinámica del trabajo académico, se crearon el Departamento de Ciencias de la Educación y la Jefatura de Sección, con lo que se amplió a 4 el número de funcionarios para atender la carrera, se promocionaron cursos de actualización y formación docente, se abrieron cursos de oposición para profesores y ayudantes de profesor, se amplió la planta docente y se realizaron encuentros académicos tendientes a analizar el currículum y la formación académica del futuro pedagogo.

Sobre el plan de estudios, los cambios fueron en primer lugar abrir la gama de materias optativas del plan original, ya que hasta antes de ese año se cursaban obligatoriamente las pocas materias optativas que habían sido abiertas, las mínimas necesarias para cubrir los créditos requeridos para egresar de la carrera, aún cuando en los documentos oficiales mantenían la acotación de optativas y de que las condiciones que en su momento se esgrimieron para justificar esta situación como la escasez de alumnos y profesores habían cambiado radicalmente.

Otro cambio en el plan de estudios fue la agrupación de materias en áreas, retomando las ya establecidas en el plan de estudios y agregando una más, con lo cual quedó formalmente organizado en cinco áreas, cada una de ellas integrada por un diferente número de asignaturas obligatorias y optativas.⁶⁶

- Didáctica y Organización,
- Sociopedagogía,

⁶⁶ Información tomada del nuevo plan de estudios de la carrera de Pedagogía de la ENEP Aragón del tomo I.

- Psicopedagogía,
- Histórico – Filosófica e
- Investigación.

Al conformarse las áreas, se nombra un profesor responsable para cada una, asignándoles tareas como las de promover entre profesores el análisis y unificación de criterios respecto a contenidos mínimos para cada materia, la elaboración de programas acordes a un formato dado por las mismas autoridades y la elaboración de propuestas para actividades de superación académica.

Uno de los resultados concretos de todo este trabajo fue la elaboración de programas con contenidos básicos y bibliografía actualizada, la participación de profesores en algunas actividades como cursos de actualización, programas de televisión, conferencias, etc., implicando que por primera vez se analizarán contenidos, se detectarán repeticiones y nociones que no se abordaban; todo lo cual sirvió de base para posteriores actividades que se hicieron con la finalidad de analizar el currículum.

Entre 1981 y 1985 se llevan a cabo la Primera Reunión de Planeación Académica del Área de Pedagogía, el encuentro sobre Diseño Curricular y el Foro de Análisis del Currículo. Paralelamente se realiza la investigación denominada “El currículum de Pedagogía, un estudio exploratorio desde la perspectiva estudiantil”.

Posteriormente se iniciaron cuatro investigaciones más: Análisis Histórico del Desarrollo de la Pedagogía en México, Seguimiento de Egresados, Las prácticas Profesionales del Pedagogo y Estudio Comparativo de los Planes de Estudio de la Carrera de Pedagogía en el Área Metropolitana.

Como producto de algunos de estos trabajos y de las demandas de los alumnos, en 1983 se lleva a cabo la desaparición de los talleres de Radio y Fotografía en el

área de didáctica y la creación del Taller de Investigación en el área del mismo nombre.

Del mismo modo, se abrieron un número mayor de materias optativas, bajo la consideración de que uno de los principales problemas de la carrera era la ausencia de determinados contenidos que podrían cubrirse teniendo un mayor número de materias optativas.

Con lo que, el plan de estudios creció notablemente, se abrieron grupos, se buscaron maestros y se dieron a conocer a los alumnos, quienes poco a poco se fueron orientando hacia las materias del área que consideraron necesarias para su formación.

Posteriormente el Congreso Universitario llevado a cabo en 1990 como culminación de fuertes demandas a lo interno de nuestra universidad, sentaron las bases administrativas para emprender la tarea de evaluación y reestructuración de los planes de estudio de todas sus licenciaturas.

Por lo que el nuevo plan de estudios de la carrera de Pedagogía de la ENEP Aragón, fue aprobado de forma definitiva por el consejo académico del área de Humanidades y Artes el 26 de junio del 2002 y entra en vigor en el año 2003.

Actualmente la administración de la carrera está compuesta por Jefatura de la Carrera y Secretaría Técnica, dependientes de la División de Humanidades y Artes, atendiendo aproximadamente 1192 alumnos con 105 profesores y 15 ayudantes de profesor.

La planta docente de la carrera está formada por 105 profesores, de los cuales 59 cuentan con definitividad cuando menos en una de las asignaturas que imparten, distribuidas de la siguiente manera: 14 plazas con categoría "B" y 41 plazas con categoría "A".

Además se cuenta con 3 profesores de carrera de tiempo completo asociados “C” definitivos y 1 de medio tiempo asociado “B” definitivo.

En cuanto al nivel de estudios de la planta docente, el 100%, cuenta con la licenciatura, 22 profesores cuentan con maestría con grado y 20 con maestría sin grado, y 4 profesores cuentan con doctorado con grado y 6 sin grado.⁶⁷

2.5 Estructura del nuevo Plan de Estudios.⁶⁸

Objetivo General de la Carrera:

Formar profesionistas capaces de realizar una práctica pedagógica partiendo del análisis crítico y reflexivo de la realidad educativa, con base a los fundamentos teórico-metodológicos y técnicos de la disciplina, a través de un proceso de formación profesional que promueva:

- El desarrollo integral del alumno con base en la incorporación de los conocimientos, aptitudes y habilidades necesarias para explicar los fenómenos educativos desde una perspectiva pedagógica.
- El interés por la cultura como base enriquecedora de su formación personal y profesional.
- La realización de prácticas pedagógicas reflexivas y creativas que generen la posibilidad de consolidar en el estudiante una postura propia ante la realidad educativa.
- La construcción de prácticas pedagógicas que permitan explicar y proponer soluciones a problemáticas educativas.

⁶⁷ Datos proporcionados por la Jefatura de la Carrera de Pedagogía.

⁶⁸ La información que se presenta fue retomada del nuevo plan de estudios de la carrera de Pedagogía de la ENEP Aragón del tomo I.

Perfil de Egreso:

Al reconocer que la formación es el objeto de estudio de la pedagogía y la práctica educativa como el ámbito de intervención pedagógica, la Licenciatura en Pedagogía de la FES Aragón pretende que el egresado sea capaz de:

- Diseñar, ejecutar y evaluar programas y proyectos encaminados a satisfacer los requerimientos y necesidades educativas de los diferentes sectores de la población, con base en planteamientos teórico metodológicos e instrumentales que sustentan estas tareas.
- Realizar, ejecutar y evaluar proyectos de capacitación y actualización laboral, según lo demanden las instituciones y a partir de contextos socioeconómicos y culturales específicos.
- Participar en equipos de investigación disciplinarios e interdisciplinarios, a fin de dar cuenta de la problemática del campo educativo, sus posibilidades de mejoramiento y/o innovación, desde diversas perspectivas epistemológicas.
- Proporcionar asesorías pedagógicas en diferentes instituciones u organizaciones que lo demanden, respecto a la elaboración de planes y programas curriculares, evaluación curricular, organización de escuela para padres, capacitación para el trabajo, proyectos psicopedagógicos, etc.
- Practicar la docencia, con grupos de distintos niveles, modalidades educativas y condiciones socioeconómicas y culturales concretas desde diversas posiciones teóricas, metodológicas y técnicas.

Y actitudes para:

- ✓ Valorar y apreciar la diversidad teórica en el análisis de las problemáticas educativas.

- ✓ Respetar y tolerar la diversidad cultural de las distintas comunidades educativas.
- ✓ Actuar responsablemente en su práctica profesional.

Podrá desempeñarse profesionalmente en:

- Instituciones sociales del sector público y del sector privado.
- Organizaciones no gubernamentales (ONG).
- En forma independiente, mediante servicios de asesoría y consultoría, y otras.

Estructura Curricular del Plan de Estudios:

La presente estructura curricular busca propiciar una consistente formación teórico-metodológica, encauzar la comprensión de la complejidad de los problemas culturales, sociales y educativos, así como el desarrollo de las habilidades técnico- profesionales necesarias para intervenir pedagógicamente en dichos problemas. Con lo que la estructura curricular que se propone esta organizada con base en los siguientes cuatro elementos:

Fases de Formación. Son las etapas por las que atraviesa el proceso de formación profesional de los estudiantes. Las fases que se delimitan en la estructura curricular son:

Fase de Formación Básica: Es un espacio curricular de acercamiento al objeto de estudio de la pedagogía y al ámbito de intervención pedagógica, su intención formativa es la de propiciar una identificación con la profesión, al posibilitar el análisis de las problemáticas educativas desde distintos marcos teóricos, epistemológicos y disciplinarios.

Las unidades de conocimiento que estructuran la fase de formación básica de manera relacional, permiten un acercamiento al objeto de estudio de la pedagogía

y una identificación de las múltiples dimensiones que lo constituyen, ya sean éstas desde lo social, lo histórico, lo filosófico, etc. Sin embargo, encontramos unidades de conocimiento que en su interior concentran contenidos indispensables y abiertos para estudiar el objeto pedagógico a detalle y profundidad, lo cual permite realizar una lectura disciplinaria desde su interior e ir articulando con las demás unidades de conocimiento.

Por lo que las unidades de conocimiento: Teoría Pedagógica I, Didáctica General I, Antropología Pedagógica, Teorías Sociológicas y Educación, Teorías Psicológicas y Educación, Teoría Pedagógica II, Didáctica General II, Cultura, Ideología y Educación, Epistemología y Pedagogía, Formación y Práctica Pedagógica y Filosofía de la Educación, son consideradas como las unidades cuya dimensión epistémica permitirán articular de manera vertical y horizontal a las demás unidades de conocimiento.

Abarca los semestres 1° a 5°, con un total de 28 unidades de conocimiento obligatorias y 15 optativas, de las cuales tendrá que cursar 6 para cubrir los créditos de esta fase.

Fase de Desarrollo Profesional: Esta segunda fase abarca los semestres sexto a octavo; tiene la intención de relacionar la formación académica con la práctica profesional a través del reconocimiento de amplios espacios de intervención pedagógica, que posibiliten la integración de conocimientos teóricos, metodológicos e instrumentales adquiridos en la fase anterior, acercando al estudiante al campo ocupacional del pedagogo en todas aquellas prácticas profesionales que se consideran representativas a partir del perfil de egreso. La fase la componen 11 unidades de conocimiento obligatorias y 15 optativas de las cuales se tendrán que cursar 10 para cubrir los créditos.

Líneas Eje de Articulación. Son perspectivas de acercamiento al estudio de la realidad, ópticas de análisis y problematización, abiertas a las aportaciones

provenientes de campos y perspectivas diversas. Con estos ejes se intenta dar cuerpo a la orientación de los estudios, desde la que se organiza el razonamiento, el análisis y la elaboración de propuestas de los problemas relacionados con la pedagogía.

Se delimitan seis líneas eje, cuya función es posibilitar no sólo que en sentido vertical de primero a octavo semestre se articulen los contenidos de las unidades de conocimiento de una misma línea en cuanto a congruencia, continuidad, profundidad, sino también organizar y relacionar las líneas eje de Histórico Filosófica, Sociopedagógica, Psicopedagógica, Investigación Pedagógica y Formación Integral para la Titulación con la línea eje Pedagógica Didáctica, que es la que se considera marca la directriz de toda la formación de la Licenciatura en Pedagogía.

Línea Eje Histórico- Filosófica.- Abarca los planteamientos que permiten esclarecer la esencia y sentido de la educación del ser humano como posibilidad ontológica y teleológica que contribuye a su realización, a partir de su historicidad, de su vínculo con la cultura y de sus sustentos filosóficos.

La línea comprende 5 unidades de conocimiento obligatorias, 3 optativas de la fase básica y 3 optativas en la de desarrollo profesional.

Línea Eje Socio pedagógica.- Abarca el análisis desde las diferentes perspectivas teórico metodológicas de las dimensiones socioeconómicas, políticas, ideológicas y culturales de las problemáticas educativas en el contexto nacional e internacional.

La línea comprende 5 unidades de conocimiento obligatorias, 3 optativas de la fase básica, 3 optativas en la de desarrollo profesional.

Línea Eje Psicopedagógica.- En esta línea se incorporan las nociones acerca de la complejidad del acto educativo desarrollado por el ser humano, que tiene como punto de partida al conjunto de procesos y mecanismos psíquicos que hacen

posible el aprendizaje, la interiorización de la cultura y el proceso de socialización, como procesos y medios a través de los cuales se introyectaron las formas de conocer, pensar y actuar de los individuos en un contexto social determinado.

La línea comprende 5 unidades de conocimiento obligatorias, 3 optativas de la fase básica y 3 optativas en la de desarrollo profesional.

Línea Eje de Investigación Pedagógica.- Comprende el conjunto de conocimientos de distintas vertientes de investigación desarrolladas en el ámbito de las ciencias sociales y de la propia disciplina pedagógica, sus alcances y limitaciones para el enriquecimiento de la disciplina, la comprensión y el análisis de la problemática educativa y de la intervención pedagógica.

La línea comprende 3 unidades de conocimiento obligatorias y 3 optativas de la fase básica, 2 obligatorias y 3 optativas en la fase de desarrollo profesional.

Línea Eje de Formación Integral para la Titulación.- En esta línea se pretende incorporar a la estructura curricular los talleres de tesis que de manera extracurricular se han venido trabajando años atrás. Esta línea tiene como finalidad ir construyendo desde el quinto semestre el trabajo recepcional con asesorías formalmente establecidas mediante talleres de apoyo a la titulación.

La línea comprende 4 unidades de conocimiento obligatorias. Estas unidades de conocimiento tendrán una seriación de carácter obligatorio. En los primeros talleres de apoyo a la Titulación I y II de 5º y 6º semestre, se pretende que los alumnos elaboren su proyecto de investigación y en los talleres correspondientes al 7º y 8º realicen la investigación en si.

Para tales fines habrá un profesor encargado de coordinar los talleres, quien en conjunto con los profesores que los impartan establecerán los requisitos mínimos para el registro de los proyectos. Asimismo se llevará un seguimiento de los trabajos.

Por ser la línea de análisis de la presente investigación, me basaré en la línea Eje Pedagógica-Didáctica.

Línea Eje Pedagógica-Didáctica.

Comprende los diversos planteamientos teórico-metodológicos e instrumentales de la disciplina pedagógica, destacando los aportes de las diversas teorías educativas y didácticas para el análisis del proceso de formación del sujeto, y las diferentes formas de intervención pedagógica. Es la línea eje más importante dentro de la estructura curricular, ya que en función de la misma se organizan las cinco líneas eje restantes, es la única que tiene un total de 21 unidades de conocimiento, 9 obligatorias y 3 optativas en la fase básica y 6 obligatorias y 3 optativas en la fase de desarrollo profesional.

SEMESTRE	UNIDADES DE CONOCIMIENTO	CARÁCTER
1	TEORÍA PEDAGÓGICA I	OBLIGATORIO
1	DIDÁCTICA GENERAL I	OBLIGATORIO
2	TEORÍA PEDAGÓGICA II	OBLIGATORIO
2	DIDÁCTICA GENERAL II	OBLIGATORIO
3	FORMACIÓN Y PRÁCTICA PEDAGÓGICA	OBLIGATORIO
3	PLANEACIÓN Y ORGANIZACIÓN EDUCATIVA	OBLIGATORIO
3	TALLER DE EDUCACIÓN AMBIENTAL	OPTATIVA
4	TEORÍA CURRICULAR	OBLIGATORIO
4	DISEÑO DE RECURSOS DIDÁCTICOS	OBLIGATORIO
4	SEMINARIO DE PEDAGOGÍA COMPARADA	OPTATIVA
5	EVALUACIÓN CURRICULAR	OBLIGATORIO
5	TALLER DE DIDÁCTICA ESPECIAL	OPTATIVA
6	TALLER DE DISEÑO CURRICULAR	OBLIGATORIO
6	TALLER DE FORMACIÓN Y PRÁCTICA DOCENTE	OBLIGATORIO
6	TALLER DE ADMINISTRACIÓN APLICADA A LA EDUCACIÓN	OPTATIVA
7	TALLER DE ELABORACIÓN Y EVALUACIÓN DE PROGRAMAS EDUCATIVOS	OBLIGATORIO

7	TALLER DE CAPACITACIÓN LABORAL	OBLIGATORIO
7	TALLER DE COMUNICACIÓN EDUCATIVA	OPTATIVA
8	TALLER DE EVALUACIÓN DE LOS APRENDIZAJES	OBLIGATORIO
8	TALLER DE DIDÁCTICA E INNOVACIONES TECNOLÓGICAS	OBLIGATORIO
8	TALLER DE DISEÑO DE ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE	OPTATIVA

Unidades de Conocimiento. En lugar de ponderar la idea de materia o asignatura, en términos de temas o asignaciones a parcelas de conocimiento, se ha optado por la idea de unidades de conocimiento, en el entendido de que, desde una concepción totalizadora, suponen una visión articulada y abierta del conocimiento.

Cada una de las unidades de conocimiento es relativamente independiente en tanto comprende un contenido temático, específico e irrepetible en cualquier otra, pero al mismo tiempo definido y delimitado por el lugar que ocupa en relación a la fase de formación y a la línea eje, lo que permite articular los contenidos, precisar la modalidad didáctica y diferenciarlas como obligatorias u optativas.

El conjunto de 39 unidades de conocimiento obligatorias, 28 ubicadas en la fase básica y 11 en la fase de desarrollo profesional, representan los conocimientos básicos indispensables considerados en esta propuesta curricular para el logro de los propósitos de formación en conocimientos teóricos y habilidades técnico profesionales, señalados en el perfil de egreso.

Las unidades de conocimiento optativas son consideradas de apoyo a la formación y al mismo tiempo permiten que sea el estudiante quien elija aquellas que considere más adecuadas para complementar su formación de acuerdo a sus propias necesidades e intereses. La fase de formación básica comprende 15 unidades de conocimiento optativas y 15 para la fase de desarrollo profesional.

Prácticas Escolares. Consideradas como espacios sociales de acercamiento a los diferentes ámbitos de intervención pedagógica. Espacios que brindan un acceso a

realidades específicas de carácter educativo, en donde los alumnos encuentran la posibilidad de llevar a la praxis conocimientos adquiridos en el aula, así como llevar a ésta concreciones de la realidad para su análisis y construcción de alternativas de intervención pedagógica.

Los proyectos de prácticas existentes son:

- Psicopedagógico: Brinda servicios educativos para sujetos con necesidades especiales.

Actividades:

Dirección y organización de actividades del servicio.

Elaboración de diagnósticos de necesidades educativas.

Diseño y aplicación de programas de atención.

Diseño y elaboración de materiales didácticos.

Diseño e instrumentación de actividades de información y capacitación para familiares responsables de manejo de los sujetos con necesidades educativas especiales.

- Educación para Todos: En convenio con el INEA, brinda servicios educativos de asesoría para educación básica (primaria-secundaria) y media superior para adultos.

Actividades:

Promoción y coordinación de educación para adultos.

Capacitación para el personal asesor.

Organización de círculos de estudio.

Tramitación de la documentación necesaria para registro y realización de estudios.

Asesoría a dependencias, organismos, asociaciones y empresas que brindan los mismos servicios en la zona aledaña a la FES Aragón.

- Educación y Desarrollo Comunitario: En colaboración con organismos no gubernamentales, brinda apoyo educativo para el personal que trabaja con niños de la calle.

Actividades:

Elaboración de diagnósticos de necesidades.

Diseño y elaboración de cursos específicos.

Capacitación de instructores.

Elaboración de materiales para cursos de capacitación.

- Investigación Educativa: Genera estudios sobre distintos aspectos y problemáticas de la carrera, con la finalidad de obtener información sobre la comunidad académica y el currículum y generar alternativas de solución.

Actividades:

Diseño y desarrollo de proyectos de investigación educativa.

- Asesoría Pedagógica: Brinda servicios de orientación educativa a la comunidad académica y adyacente a la escuela.

Actividades:

Diseño e instrumentación de cursos de inducción.

Diseño e instrumentación de cursos de estrategias de enseñanza- aprendizaje.

Diseño e instrumentación de proyectos de asesoría pedagógica para instituciones educativas en el área de orientación educativa, vocacional y profesional.

- Vinculación con Instituciones y Empresas: Proporciona servicios educativos y/o de capacitación según los requerimientos de cada entidad.

Actividades:

Diagnóstico de necesidades.

Diseño e instrumentación de programas y actividades acorde a necesidades detectadas.

Diseño y elaboración de instrumentos y material de apoyo.

- Cultura y Educación: Promover el conocimiento de las manifestaciones culturales y educativas de las diferentes regiones del país.

Actividades:

Visitas a instituciones educativas, centros de difusión cultural y de producción artesanal.

Análisis de las necesidades, desarrollo y servicios educativos de cada región.

Propósitos de las Prácticas Escolares:

- Propiciar diferentes lecturas de realidades educativas específicas a partir de los contenidos revisados en el aula.
- Acceder en diferentes niveles de complejidad a actividades de planeación y organización curricular, diagnósticos psicopedagógicos, elaboración de manuales de capacitación, elaboración de proyectos de investigación, etc.
- Elaborar proyectos educativos para la comunidad aledaña a la FES Aragón que satisfagan sus necesidades.
- Generar, a partir del quinto semestre, posibilidades de elaboración de proyectos de titulación.

Campo de Trabajo.

A partir de la formación adquirida mediante este plan de estudios y las posibilidades de relación con el mercado laboral, se pueden reconocer como principales campos de trabajo y desarrollo profesional del pedagogo:

- Planeación y evaluación educativa.
- Formación y práctica docente.
- Educación indígena.
- Educación para grupos urbano-marginados.
- Educación abierta y a distancia.
- Educación de adultos.
- Educación especial.
- Comunicación educativa.
- Extensión educativa y cultural.
- Orientación educativa, vocacional y profesional.
- Investigación educativa y pedagógica.
- Administración escolar y laboral.
- Capacitación para el trabajo, etc.

Duración y Organización del Plan de Estudios.

El plan de estudios de la Licenciatura en Pedagogía cuenta con 316 créditos, a cubrir en 8 semestres, de la siguiente manera:

Fase de Formación Básica: 204 créditos, 174 obligatorios, 30 optativos. A cursarse en cinco semestres (1°, 2°, 3°, 4° y 5°), con un total de 34 unidades de conocimiento, distribuidas en 28 de carácter obligatorio, y 6 de carácter optativo.

Fase de Formación de Desarrollo Profesional: 112 créditos, 62 obligatorios, 50 optativos. A cursarse en tres semestres (6°, 7° y 8°); con un total de 21 unidades de conocimiento, distribuidos en 11 de carácter obligatorio, y 10 optativos.

Programas de las Unidades de Conocimiento.

Los programas institucionales marcan los contenidos mínimos necesarios que se pretenden abordar en cada una de las unidades de conocimiento. Éstos además de los contenidos temáticos, incluyen los datos de su ubicación en el mapa curricular, el propósito básico de cada una, la modalidad didáctica, las estrategias de enseñanza-aprendizaje, los mecanismos de evaluación y la bibliografía, todo lo cual permite conocer su vinculación con el plan de estudios global y el papel que juega cada curso en la formación del estudiante.

Requisitos de Ingreso, Permanencia, Egreso y Titulación.

a) Ingreso.

Para poder ingresar a la carrera de pedagogía, es necesario haber cubierto el 100% de créditos del Plan de Estudios del Bachillerato en el área de ciencias sociales y/o humanidades, según lo estipulado por el Art. 2 del Reglamento General de Inscripciones de la UNAM, tener un promedio mínimo de 7, aprobar el curso de selección para alumnos de nuevo ingreso y sujetarse a los mecanismos que establezca la escuela.

b) Permanencia

La licenciatura constará de ocho semestres, en el ciclo de Licenciatura, un 50% adicional a la duración señalada en el plan de estudios respectivo. Estos términos se contarán a partir del ingreso al ciclo correspondiente, aunque se interrumpan los estudios, los alumnos que hayan suspendido sus estudios podrán reinscribirse, en caso de que los plazos señalados por el artículo 19 no hubieran concluido; pero tendrán que sujetarse al plan de estudios vigente en la fecha de su reingreso y, en caso de una interrupción mayor de tres años deberán presentar un examen global según lo establezca la facultad o escuela.

c) Egreso.

- 1.- Aprobar el 100% de créditos de las Unidades de Conocimiento del Plan de Estudios.
- 2.- Realizar el Servicio Social de acuerdo a lo dispuesto por el Art. 32 de la Legislación Universitaria.
- 3.- Acreditar dos idiomas extranjeros a nivel de comprensión de lectura.

d) Titulación.⁶⁹

Los alumnos deberán cursar las unidades de conocimiento de la línea eje de formación integral para la titulación. Podrán elegir alguna de las siguientes modalidades de titulación, de acuerdo a lo establecido en el artículo 21 del Reglamento General de Exámenes, las cuales se implementarán para los alumnos egresados del plan vigente:

Tesis.- Reporte escrito de una investigación teórica o teórico práctica elaborada con rigor teórico, metodológico y debidamente fundamentado. Podrá presentarse en las siguientes modalidades:

- 1) Individual.
- 2) Grupal (hasta dos personas en un mismo tema.)

Tesina.- Trabajo individual de investigación, ensayo escrito o monográfico con un marco teórico metodológico, fundamentando la postura personal del sustentante en el campo pedagógico.

Informe Satisfactorio de Servicio Social.- El alumno podrá realizar servicio a la comunidad, en un proyecto Inter o multidisciplinario vinculado con la especialidad, luego del cual presentará un reporte individual, escrito con el debido sustento teórico y metodológico.

⁶⁹ Aquí sólo se exponen las opciones de titulación aprobadas al momento de la publicación del nuevo plan de estudios, sin embargo, es necesario aclarar que actualmente la carrera de Pedagogía cuenta con nueve modalidades de titulación, las cuales se mencionan en el punto 2.2.

Memoria de Desempeño Profesional.- Presentación por escrito de las Prácticas Profesionales desempeñadas dentro de una institución, debidamente sustentado teórica y metodológicamente para su correspondiente réplica oral.

MAPA CURRICULAR

Fases de Formación	BÁSICA					DESARROLLO PROFESIONAL			Total de Créditos
	1º	2º	3º	4º	5º	6º	7º	8º	
PEDAGÓGICA DIDÁCTICA	Teoría Pedagógica I (Ob.) 4 0 8	Teoría Pedagógica II (Ob.) 4 0 8	Formación y Práctica Pedagógica (Ob.) 3 1 7	Teoría Curricular (Ob.) 3 0 6	Evaluación Curricular (Ob.) 2 1 5	Taller de Diseño Curricular (Ob.) 2 1 5	Taller de Elaboración y Evaluación de Programas Educativos (Ob.) 2 1 5	Taller de Evaluación de los Aprendizajes (Ob.) 2 1 5	49
	Didáctica General I (Ob.) 3 1 7	Didáctica General II (Ob.) 3 1 7	Planeación y Organización Educativa (Ob.) 3 1 7	Diseño de Recursos Didácticos (Ob.) 2 2 6		Taller de Formación y Práctica Docente (Ob.) 2 1 5	Taller de capacitación Laboral (Ob.) 2 1 5	Taller de Didáctica e Innovaciones Tecnológicas (Ob.) 2 1 5	42
HISTÓRICO FILOSÓFICA	Antropología Pedagógica (Ob.) 3 0 6	Historia General de la Educación (Ob.) 3 0 6	Historia de la Educación en México (Ob.) 3 0 6	Filosofía de la Educación (Ob.) 3 0 6	Ética y Práctica Profesional del Pedagogo (Ob.) 2 0 4				28
SOCIO PEDAGÓGICA	Teorías Sociológicas y Educación (Ob.) 3 0 6	Cultura, ideología y Educación (Ob.) 3 1 7	Enfoques Socioeducativos en América Latina (Ob.) 3 0 6	Organismos Internacionales y Políticas Educativas en América Latina (Ob.) 3 0 6	Economía y Política Educativa en México (Ob.) 2 0 4				29
PSICOPEDAGÓGICA	Teorías Psicológicas y Educación (Ob.) 3 0 6	Desarrollo Socialización y Grupos (Ob.) 3 0 6	Teorías del Aprendizaje (Ob.) 3 0 6	Problemas del Aprendizaje (Ob.) 3 1 7	Orientación Educativa (Ob.) 2 1 5				30
INVESTIGACIÓN PEDAGÓGICA	Investigación Pedagógica (Ob.) 3 1 7	Epistemología y Pedagogía (Ob.) 3 0 6			Enfoques Metodológicos Cuantitativos (Ob.) 3 0 6	Enfoques Metodológicos Cualitativos (Ob.) 3 0 6	Taller de Investigación Pedagógica y Educativa (Ob.) 2 1 5		30
FORMACIÓN INTEGRAL PARA LA TITULACIÓN					Taller de apoyo a la Titulación I (Ob.) 3 1 7	Taller de apoyo a la Titulación II (Ob.) 3 1 7	Taller de apoyo a la Titulación III (Ob.) 3 1 7	Taller de apoyo a la Titulación IV (Ob.) 3 1 7	28
			OPTATIVA (Op.) 2 1 5	OPTATIVA (Op.) 2 1 5	OPTATIVA (Op.) 2 1 5	OPTATIVA (Op.) 2 1 5	OPTATIVA (Op.) 2 1 5	OPTATIVA (Op.) 2 1 5	30
			OPTATIVA (Op.) 2 1 5	OPTATIVA (Op.) 2 1 5	OPTATIVA (Op.) 2 1 5	OPTATIVA (Op.) 2 1 5	OPTATIVA (Op.) 2 1 5	OPTATIVA (Op.) 2 1 5	30
						OPTATIVA (Op.) 2 1 5	OPTATIVA (Op.) 2 1 5	OPTATIVA (Op.) 2 1 5	15
								OPTATIVA (Op.) 2 1 5	5
Total de créditos por semestre	40	40	42	42	41	38	37	37	316

Fuente: Plan de Estudios de la Carrera de Pedagogía 2002.

OPTATIVAS

A B C

A

HORAS TEÓRICAS

B

HORAS PRÁCTICAS

C

CRÉDITOS

Unidades de Conocimiento Responsables de la Integración de las Prácticas Escolares

2.6 La Evaluación en la Facultad de Estudios Superiores Aragón.¹⁹

La Evaluación en la FES Aragón se rige por el Reglamento General de Exámenes de la Legislación Universitaria, que plantea lo siguiente:

CAPITULO I Disposiciones Generales

Artículo 1º.- Las pruebas y exámenes tienen por objeto:

- a) Que el profesor disponga de elementos para evaluar la eficacia de la enseñanza y el aprendizaje;
- b) Que el estudiante conozca el grado de capacitación que ha adquirido;
- c) Que mediante las calificaciones obtenidas se pueda dar testimonio de la capacitación del estudiante.

Artículo 2º.- Los profesores estimarán la capacitación de los estudiantes en las siguientes formas:

- a) Apreciación de los conocimientos y aptitudes adquiridos por el estudiante durante el curso, mediante su participación en las clases y su desempeño en los ejercicios prácticos y trabajos obligatorios, así como en los exámenes parciales. Si el profesor considera que dichos elementos son suficientes para calificar al estudiante, lo eximirá del examen ordinario. Los consejos técnicos señalarán las asignaturas en que sea obligatoria la asistencia;
- b) Examen Ordinario;
- c) Examen Extraordinario.

¹⁹ La información que se presenta fue retomada del Reglamento General de Exámenes de la Legislación Universitaria.

Artículo 3º.- (Modificado en las sesiones del Consejo Universitario del 9 de noviembre de 1978 y 1 de julio de 1997, publicado en Gaceta UNAM el 7 del mismo mes y año, como sigue):

La calificación aprobatoria se expresará en cada curso, prueba o examen, mediante los números 6, 7, 8, 9 y 10. La calificación mínima para acreditar una materia será 6 (seis).

Cuando el estudiante no demuestre poseer los conocimientos y aptitudes suficientes en la materia, se expresará así en los documentos correspondientes anotándose 5 (cinco), que significa: no acreditada.

En el caso que el alumno no se presente al examen de la materia, se anotará NP, que significa: no presentado.

Artículo 4º.- (Derogado en la sesión del Consejo Universitario del 1 de julio de 1997, publicado en Gaceta UNAM el 7 del mismo mes y año).

Artículo 5º.- Los exámenes se realizarán de acuerdo con el calendario que establezca el consejo técnico y los horarios que fije el director de la facultad o escuela correspondiente, dentro de los periodos establecidos por el Consejo Universitario. El examen de cada materia deberá terminarse en un lapso máximo de siete días contados a partir de la fecha de su iniciación, y la documentación respectiva deberá remitirse a la Dirección General de Administración Escolar en un periodo máximo de siete días a partir de la conclusión del examen.

Los profesores no deberán retener la documentación de los exámenes por más tiempo del señalado. En casos excepcionales, por acuerdo previo y escrito del director de la facultad o escuela y con la aprobación expresa de la Dirección General de Administración Escolar, podrán ampliarse los plazos señalados.

Artículo 6º.- Los exámenes se efectuarán en los recintos escolares de la Universidad y en horarios comprendidos estrictamente dentro de las jornadas oficiales de trabajo de los planteles respectivos, salvo que por el carácter de los exámenes, o por circunstancias de fuerza mayor, el director de la facultad o escuela autorice lo contrario en forma fehaciente.

Artículo 7º.- En caso de error procederá la rectificación de la calificación final de una asignatura, si se satisfacen los siguientes requisitos:

- a) Que se solicite por escrito ante la dirección de la facultad o escuela correspondiente, dentro de los 60 días siguientes a la fecha en que se den a conocer las calificaciones;
- b) Que el profesor o profesores que hayan firmado el acta respectiva, indiquen por escrito la existencia del error, a la dirección de la facultad o escuela;
- c) Que el director de la facultad o escuela autorice la rectificación, y
- d) Que la propia dirección comunique por escrito la rectificación correspondiente a la Coordinación de la Administración Escolar.

Artículo 8º.- A petición de los interesados, los directores de las facultades y escuelas de la Universidad acordarán la revisión de las pruebas dentro de los sesenta días siguientes a la fecha en que se den a conocer las calificaciones finales, para que, en su caso, se modifique las calificaciones, siempre que se trate de pruebas escritas, gráficas u otras susceptibles de revisión. Para tal efecto, el director designará una comisión formada preferentemente por dos profesores definitivos de la materia de que se trate, la que resolverá en un lapso no mayor de 15 días.

Artículo 9º.- Los consejos técnicos aprobarán, para las distintas asignaturas, los tipos de ejercicios, prácticas y trabajos obligatorios así como el carácter y el número mínimo de pruebas parciales.

CAPITULO II

Exámenes Ordinarios

Artículo 10°.- Podrán presentar examen ordinario los estudiantes inscritos que habiendo cursado la materia no hayan quedado exentos de acuerdo con lo señalado en el inciso a) del artículo 2°. Se considerará cursada la materia cuando se hayan presentado los exámenes parciales, los ejercicios y los trabajos, y realizado las prácticas obligatorias de la asignatura.

Artículo 11°.- Habrá dos periodos de exámenes ordinarios: uno al término de los cursos correspondientes y otro antes del siguiente periodo lectivo. El estudiante podrá presentarse en cualquiera de esos periodos, o en ambos; pero si acredita la materia en alguno de ellos, la calificación será definitiva.

Artículo 12°.- Los exámenes ordinarios serán efectuados por el profesor del curso y deberán ser escritos, excepto cuando a juicio del consejo técnico correspondiente, las características de la asignatura obliguen a otro tipo de prueba.

Artículo 13°.- En caso de que un profesor no pueda concurrir a un examen, el director de la facultad o escuela nombrará un sustituto. En todos los casos, los documentos deberán ser firmados por el profesor o profesores que examinaron.

CAPITULO III

Exámenes Extraordinarios

Artículo 14°.- Los exámenes extraordinarios tienen por objeto calificar la capacitación de los sustentantes que no hayan acreditado las materias correspondientes cuando:

- a) Habiéndose inscrito en la asignatura, no hayan llenado los requisitos para acreditarla, de acuerdo con lo previsto en los incisos a) y b) del artículo 2º, y en el artículo 10;
- b) Siendo alumnos de la Universidad, no hayan estado inscritos en la asignatura correspondiente, o no la hayan cursado;
- c) Habiendo estado inscritos dos veces en una asignatura, no puedan inscribirse nuevamente, según lo establecido en el artículo 201 del Reglamento General de Inscripciones;
- d) Hayan llegado al límite de tiempo en que pueden estar inscritos en la Universidad, de acuerdo con el artículo 192 del mismo reglamento.

Artículo 15º.- Los exámenes extraordinarios se efectuarán en los periodos señalados en el calendario escolar. Serán realizados por dos sinodales, que deberán ser profesores definitivos de la asignatura correspondiente o de una afín. En casos justificados los alumnos podrán solicitar por escrito, a la dirección de la facultad o escuela correspondiente, que designe otro jurado. Las pruebas deberán ser escritas y orales, y en concordancia con los temas, ejercicios y prácticas previstos en el programa de la asignatura de que se trate. En los casos en que el programa así lo establezca, bastará la prueba escrita. Cuando la índole de la materia no permita la realización de la prueba oral o escrita, esta se sustituirá por una prueba práctica. En todos los casos, los consejos técnicos respectivos señalarán las características de los exámenes extraordinarios de cada asignatura.

Artículo 16º.- Los estudiantes tendrán derecho a presentar hasta dos materias por semestre mediante exámenes extraordinarios. Solamente el Secretario General de la Universidad podrá conceder un número mayor de exámenes extraordinarios, previo informe favorable de la dirección de la facultad o escuela y de la Dirección General de Administración Escolar.

Artículo 17º.- En los exámenes extraordinarios se requerirá el acuerdo de ambos sinodales respecto a la calificación del sustentante. En caso de divergencia el

director de la facultad o escuela ordenará la revisión del examen a un tercer profesor definitivo de la materia o de una asignatura afín, quien fungirá como árbitro.

Este reglamento es un marco de referencia para normar los criterios de acreditación o certificación del aprendizaje a nivel institucional, no obstante no imposibilita que el maestro haga una evaluación cualitativa. ¿Los maestros toman en cuenta los criterios establecidos en la legislación?, en ningún programa aparece su referencia.

Como se ha podido observar hasta aquí, el presente capítulo es un marco de referencia para saber como se llevan a cabo los procesos reales de evaluación de los aprendizajes en las instituciones educativas de educación superior, este caso particular en la FES Aragón y en la carrera de Pedagogía. Esto responde a la inquietud de saber como se desarrolla ésta en contextos escolares concretos, por esta razón se eligió a la carrera de pedagogía para realizar una lectura de dichos procesos, tomando en consideración que esta licenciatura cuenta con un nuevo plan de estudios, por lo que una pregunta eje de esta lectura de la realidad es ¿los procesos de evaluación de los aprendizajes han sido repensados desde la lógica del nuevo plan de estudios?

De la misma forma se puede observar que toda institución educativa cuenta con una norma jurídica para certificar los conocimientos de sus alumnos, esta institución se basa en el Reglamento General de Exámenes de la Legislación Universitaria, el cual no restringe la libertad de cátedra de los profesores, los cuales pueden evaluar cualitativamente dichos procesos.

Por lo que una vez que se ha contextualizado a la FES Aragón y a la carrera de Pedagogía, en el siguiente capítulo se llevará a cabo el análisis de las propuestas de evaluación de los programas escolares de los profesores de la carrera de Pedagogía de la línea de formación pedagógica didáctica de ambos turnos y el

análisis de los cuestionarios que se aplicaron a una selección de estos profesores, lo cual nos permitirá conocer la evaluación de los aprendizajes desde la perspectiva de los docentes y de los programas escolares.

CAPITULO III. La Evaluación de los Aprendizajes en la línea de formación pedagógica didáctica.

En este capítulo se pretende llevar a cabo el análisis de las propuestas de evaluación planteadas por los profesores de la carrera de Pedagogía de la línea de formación pedagógica didáctica de ambos turnos en los programas escolares, así como el análisis de los resultados obtenidos de los cuestionarios que se aplicaron a los profesores de esta misma línea del turno vespertino, los cuales imparten las materias obligatorias, con lo cual podemos conocer la evaluación de los aprendizajes desde la perspectiva de los docentes y, por lo tanto, su inserción en los programas escolares.

3. I La Evaluación de los Aprendizajes desde la perspectiva de los programas escolares.⁷¹

3. I.I Confusión entre Evaluación y Medición.

Como se ha podido ver en apartados anteriores, existe cierta confusión respecto del significado del término evaluación, especialmente cuando se aplica en el ámbito educativo. En muchos casos, el término es usado como sinónimo de medida. En realidad, medida y evaluación son dos conceptos distintos, aunque uno sea auxiliar del otro. Si bien estos dos conceptos tienen fundamentos teóricos distintos, en la práctica cotidiana algunos autores, entre ellos Manuel Fermín, señala que los profesores al carecer de una formación teórica conceptual en este campo, confunden ambos términos. ¿Esta circunstancia que el autor señala puede hacer alusión a la carrera de pedagogía?

Así mismo este autor plantea que evaluar puede considerarse como sinónimo de valorar, lo cual se refiere a la acción de asignar valor a una cosa, lo que implica la

⁷¹ Para consultar los programas que se mencionan en este punto se puede revisar el anexo número 1.

idea de valor, o sea el sentido de valorar o apreciar el valor de las cosas inmateriales, y medir indica una acción que proporciona y compara una cosa con otra.

En este sentido Hilda Taba, reconoce que son muchos los autores que incurren en el error de confundir ambos conceptos y para Popham esta confusión tiene su origen en la propia historia de la evaluación, como se vera más adelante con algunas citas de estos autores.

De modo que existe una diferencia real entre la valoración de las cosas materiales y de las cosas inmateriales, la primera se hace mediante medidas y la otra mediante la evaluación.

De la misma forma “la medición educativa es uno de los medios de que se vale la evaluación para lograr sus propósitos de valoración. La medición escolar describe cuantitativamente el grado de dominio del educando sobre el contenido de una materia.”⁷²

La evaluación va más allá de esta concepción, pues además de referirse a los aspectos subjetivos, nos dice si el dato cuantitativo proporcionado por la medición satisface o no las metas educativas.

La medida está limitada a la simple descripción cuantitativa del aprendizaje del alumno. No incluye descripciones cualitativas, ni aplica apreciaciones de juicios relativos al valor del aprendizaje medido. Así, la evaluación puede estar o no basada en medidas.

Por lo que la evaluación es un término mucho más amplio que medida, pues incluye tanto la descripción cualitativa como la descripción cuantitativa del

⁷² Fermín, Manuel. La evaluación, los exámenes y las calificaciones. Ed. Kapelusz. Buenos Aires 1971. Pág. 16

aprendizaje del alumno, más los juicios valorativos acerca de la aceptación o no de ese aprendizaje.

Retomando a Rocío Quesada Castillo, como se mencionó en el capítulo I, “la medición es el proceso de asignar una cantidad al atributo medido, después de haberlo comparado con un patrón, la medición no es la evaluación, porque no proporciona juicios de valor. Sirve de base para la evaluación (aunque no todas las evaluaciones descansan en una medición) pero no la comprende.”⁷³ De modo que la medición sólo representa una etapa de la evaluación.

A pesar de que en la actualidad se ha insistido mucho en los niveles de identidad y complementación que existen entre la medición y la evaluación, en la práctica el acto de medir (en términos cuantitativos) sigue teniendo preeminencia en el instante de entrar a valorar un acto o un fenómeno. Por lo que en teoría se ha dicho que la medición sólo describe, tomando como base una unidad dada, y centrando su acción en un sólo rasgo, mientras que la evaluación valora todo el proceso, los elementos y las personas con el propósito de llegar a conclusiones y tomar decisiones.

Respecto a lo anterior, la mayoría de los educadores confunde el proceso de evaluación con el término medición. Tal vez puede decirse que se desconoce el significado real de la evaluación y que lo que se hace es medir el resultado del aprendizaje escolar. Por lo que en la práctica cotidiana se presenta una confusión entre evaluación y medición. Confusión que se ve reflejada en las propuestas de evaluación de los programas de Pedagogía de la Facultad de Estudios Superiores Aragón, en los que muchas veces los profesores asocian el término evaluación con la medición o la acreditación del aprendizaje.

⁷³ Quesada Castillo, Rocío. Conceptos básicos de la evaluación del aprendizaje. En Perfiles Educativos. México 1988. No 41-42. Pág. 36

Un ejemplo de esta perspectiva de la evaluación como medición es el programa de Teoría Pedagógica I versión 1 en el que la evaluación se llevará a cabo por medio de trabajos parciales, ensayos, indagaciones y reflexiones pertinentes a los momentos analíticos y temáticos de esa unidad. Esta especificado en los criterios de evaluación el ensayo, el cual en si mismo es cualitativo, sin embargo en la revisión bibliografica de los programas que lo citan no aparece un texto referido a que es un ensayo, como se elabora y como se evalúa, lo que nos hace pensar que cada maestro tiene sus propias conceptualizaciones sobre el mismo, además aunado a esto, la experiencia vivida en la carrera de pedagogía nos demostró esta afirmación. Un ejemplo de ello es que un mismo ensayo entregado a dos maestros era evaluado por cada uno de ellos en forma diferente. Quedan entonces en el aire algunas preguntas que son urgentes de contestar ¿Qué es un ensayo? ¿Cómo lo concibe el maestro? ¿Cómo lo evalúa? ¿Los alumnos tienen claridad conceptual y metodológica de cómo se elabora este? ¿Bajo que parámetros se plantea? ¿Se debe de reducir a una serie de pasos? ¿Se reduce a otorgar un puntaje?

En el programa de Teoría Pedagógica II versión 1 la calificación se obtendrá en relación con el trabajo elaborado en las prácticas escolares y el trabajo final particular a la unidad de conocimiento.

En estas propuestas de evaluación se denota la relación de la evaluación como medición.

Desgraciadamente y a pesar de que la medición tiene muy poco de juicio de valor y es sólo una ayuda y un punto de apoyo en el proceso de evaluación, ésta sigue teniendo una importancia fundamental en el instante de determinar un valor o un mérito de un objeto. Un ejemplo palpable de este dominio lo constituye el sistema de calificaciones y los exámenes escolares, donde la evaluación es apenas el telón de fondo de la medición.

Cabe señalar que esta noción de la evaluación es una extensión de las corrientes positivistas y conductistas dominantes en las primeras décadas del siglo XX y en general es sinónimo de medir, en el sentido cuantitativo. Por lo que como instrumento de medición es una instancia de control al igual que los exámenes, el registro de asistencias, las amonestaciones, etc.

Esta concepción tecnocrática y eficientista de control de aprendizajes, de asignación de notas y/o calificaciones, por exigencia institucional y consecuentemente social, es la que ha predominado en el campo de la educación. Si bien en ella hay añejas raíces históricas, su mayor influencia se ejerce en nuestro medio educativo en los años setenta, con la introducción de la Tecnología Conductista, misma que apuntala al desarrollo de una teoría de la medición, más que de la evaluación.⁷⁴

Esto se puede observar en el programa de Diseño de Recursos Didácticos, en el que se tomarán en cuenta como aspectos a evaluar: asistencia, ensayo, cronología, mapa conceptual, participación individual y en equipo y exposición de tema. La participación es cualitativa, sin embargo en el nivel de acreditación, esta es reconocida a través de criterios cuantitativos, es decir, la participación de los estudiantes, regularmente en las clases se especifica al inicio del semestre con un porcentaje numérico. Cabe preguntarse si ¿existe un diálogo entre el profesor y el grupo sobre los que significa pedagógicamente la participación?, asimismo, otra interrogante será ¿Si los profesores explicitan claramente a los estudiantes como tomarán la participación y bajo que criterios le otorgarán el puntaje correspondiente?

De la misma forma en éste programa se ve reflejada a la asistencia como una instancia de control al igual que en el programa de Evaluación Curricular, en el que para que el alumno tenga derecho a la nota final, deberá tener como mínimo 80% de asistencia, así como participar activamente en cada una de las técnicas de trabajo que se desarrollen durante la clase como:

⁷⁴ Morán Oviedo, Porfirio. "Propuesta de evaluación y acreditación del proceso de enseñanza aprendizaje en la perspectiva de la didáctica crítica. En Pansza Gonzalez, Margarita (et al). Op. Cit. Pág. 93

- Síntesis de lecturas correspondientes en cada clase.
- Entrega de un ensayo individual.
- Entrega en pequeños grupos del análisis de caso.
- Entrega de la propuesta de lineamientos para el diseño de un proyecto de investigación para evaluar una experiencia curricular.

De la misma forma se plantea que la evaluación final se obtendrá de la sumatoria y promedio entre los criterios establecidos. Con lo que se esta asignando un número al aprendizaje de los alumnos.

De modo que para muchos docentes el proceso de asignar números a propiedades o atributos, según ciertas reglas preestablecidas, es de hecho uno de los procedimientos de evaluación más aceptados en el medio educativo. El problema es que muchas veces se abusa de los instrumentos de medición (ejemplo de ello son las pruebas objetivas y los exámenes parciales), dejando por fuera otros procedimientos cualitativos y se discriminan otras variables que a juicio de los docentes no son medibles en términos matemáticos y, por tanto, son eliminadas o clasificadas como de poca importancia.

Al mismo tiempo se plantea que es absurdo hablar de medición de actitudes, inteligencia, o aprendizaje, sino propiedades e indicadores que no operan por si mismos, sino que son instrumentos que sólo sirven para indicar o señalar aspectos que nos acercan a la comprensión del fenómeno, pero que en ningún momento sirven para medirlo o caracterizarlo en su totalidad. Por lo que lo que se mide no son objetos, fenómenos o personas, sino propiedades o características de éstos.

Otro ejemplo de esto lo encontramos en el programa de Formación y Práctica Pedagógica versión 2, en el cual la evaluación se realizará por medio de ensayos y un trabajo final que se presentará para su análisis y debate al grupo.

De igual forma en el programa de Teoría Curricular los aspectos que se pretenden evaluar son: la exposición de avances de investigación, el informe o trabajo final y la participación en el seminario en el que se presentarán los trabajos finales.

Finalmente en el programa de Seminario de Pedagogía Comparada los aspectos a evaluar son: lectura previa a cada sesión, participación individual y en equipo, investigación de las propuestas pedagógicas de otros países, trabajo escrito y panel de discusión.

De modo que los partidarios de la evaluación como un acto de medición consideran que a mayor significado de la unidad de medida menos interpretación, con lo cual están señalando que la mayor parte del peso de la evaluación descansa sobre la medición. Ante lo que se mencionó en el capítulo I que “mayor precisión, exactitud y validez en la medición, mayor grado de confiabilidad en los resultados de la evaluación, es la consigna de quienes consideran la medición como la entidad fundamental en el proceso evaluatorio.”⁷⁵

Como se ha venido observando, la evaluación como medición se basa en la aplicación de pruebas o instrumentos para adjudicar calificaciones al proceso de aprendizaje del alumno, lo cual indica en un momento dado cuánto sabe el alumno, pero no da a conocer qué aprendió, qué no aprendió, cómo lo aprendió y sobre todo por qué y para que lo aprendió.

Todo esto nos demuestra la complejidad del proceso de evaluación y la sencillez del acto de medir. Por eso, en las escuelas por lo común se mide y no se evalúa.

⁷⁵ Cerda Gutiérrez, Hugo. Op. Cit. Pág. 104

3.1.2 Diferencia entre Evaluación y Acreditación.

Una forma posible de ofrecer una alternativa al problema de la evaluación de los aprendizajes consiste en distinguir operativamente entre evaluación y acreditación. Esta necesidad surge a partir de la confusión que se ha venido dando entre evaluación, medición y acreditación, lo cual se ve reflejado como en el punto anterior en las propuestas de evaluación de los programas de la Facultad de Estudios Superiores Aragón.

Mientras la evaluación constituye un proceso amplio, complejo y profundo, que abarca todo el acontecer de un grupo: sus problemas, miedos, evasiones, ansiedades, satisfacciones, heterogeneidades, etc., la acreditación se refiere a aspectos más concretos relacionados con ciertos aprendizajes importantes planteados en los planes y programas de estudio y que tiene que ver con el problema de los resultados, con la eficacia de un curso, un seminario, un taller, etc.

De manera que la evaluación implica a la acreditación, es decir, un correcto desarrollo de la evaluación a lo largo de un curso, determina que se cumplan satisfactoriamente los criterios de acreditación.

Con lo que la evaluación se entiende como “el estudio del proceso de aprendizaje en un curso, un taller, un seminario, etc., con el fin de caracterizar los aspectos más sobresalientes del mismo, y a la vez, los obstáculos que hay que enfrentar.”

76

De la misma forma consiste en una serie de apreciaciones o juicios sobre el acontecer del alumno en una experiencia grupal.

⁷⁶ Morán Oviedo, Porfirio. “Propuesta de evaluación y acreditación del proceso de enseñanza aprendizaje en la perspectiva de la didáctica crítica.” En Pansza González, Margarita (et al). Op. Cit. Pág. 111

Estos juicios sobre situaciones donde está presente el acontecer humano, en procesos individuales y grupales, son resultado de una tarea muy compleja y delicada, dado que a partir de estos juicios se intenta reconstruir, con fines de análisis, una serie de aspectos que dieron vida al desarrollo grupal en relación al proceso de aprendizaje y los procesos en los que esta inmerso cada uno de los participantes en un curso, quienes, al mismo tiempo, viven una posibilidad personal y grupal de aprender.

Con lo que la evaluación en su dimensión grupal, se preocupa fundamentalmente por estudiar el proceso de aprendizaje en su totalidad, contemplando el conjunto de factores que intervienen en su desarrollo para favorecerlo u obstaculizarlo, se preocupa también por la revisión de las condiciones que prevalecieron en el proceso grupal, las situaciones tanto propicias como conflictivas, en las que se aborda la tarea, las vicisitudes suscitadas en la dinámica del trabajo colectivo, donde se ponen en juego mecanismos de defensa tales como: racionalizaciones, evasiones y rechazos a la tarea, así como interferencias, miedos, ansiedades, etc.

Del mismo modo la acreditación hace referencia a la tarea de constatar ciertas evidencias de aprendizaje, relacionadas con los aprendizajes fundamentales que se plantean en un curso, los cuales tienen que ver con la formación del educando, con lo que, “la acreditación tiene que ver con resultados muy concretos respecto a los aprendizajes más importantes que se proponen en un programa, y en forma más amplia con determinado plan de estudios de una carrera.”⁷⁷

De esta manera la acreditación se concreta a partir de la elaboración del programa de estudios, a partir del análisis, la reflexión y el cuestionamiento que realicen el profesor o el grupo de profesores encargados de elaborar dicho programa, para determinar y configurar ciertos resultados, ciertos productos de aprendizaje que se planteen en él. Se trata de hacer una selección minuciosa de

⁷⁷ Ibidem. Pág. 124

los conocimientos y las habilidades más relevantes que se pretende promover en el estudiante.

Un ejemplo de este aspecto en el que se denota una diferenciación entre evaluación y acreditación, se presenta en los programas de Didáctica General I y II, en los cuales se concibe a la evaluación como proceso por el cual los miembros del grupo emiten juicios valorativos sobre su propio proceso de formación. Por ende, es un acto ético y axiológico que articula tanto elementos objetivos como subjetivos en un todo integral. Por lo que se presentan como criterios de acreditación: participación individual y en equipo, informe o reporte final de investigación, trabajo de exposición y ensayo interpretativo.

De la misma forma en el programa de Taller de Educación Ambiental, nuevamente se ve una diferenciación entre evaluación y acreditación. Sin embargo, aunque también se plantea a la evaluación como juicio de valor, los criterios de acreditación conllevan un enfoque cuantitativo más que cualitativo: elaboración de un ensayo, exposiciones, elaboración e instrumentación y evaluación de un programa y participación fundamentada. Con lo que se considera que ¿Qué pasa si el alumno decide no ejercer su derecho a la participación?

A su vez la planeación de la acreditación debe emprenderse desde el mismo momento en que se formulan los objetivos terminales del programa, y en que se determinan los contenidos programáticos para conseguir dichos propósitos.

Con lo que planear la acreditación significa llevar a cabo un análisis de los objetivos terminales de un curso, y esta acción deriva necesariamente en la determinación de un conjunto de evidencias de aprendizaje, las cuales pueden asumir diferentes características: exámenes, trabajos, ensayos, reportes, prácticas, investigaciones teóricas y de campo, etc.

Este tipo de evidencias, con vistas a la acreditación, pueden desarrollarse en cualquier momento y con modalidades tan diversas como lo requiera cada situación de enseñanza aprendizaje.

Sin embargo, estas evidencias de aprendizaje muchas veces se expresan con un criterio cuantitativo y se reflejan en las propuestas de evaluación de los programas escolares. Tal es el caso del programa de Teoría Pedagógica I versión 2, en el que hay una especificación de porcentajes dados a diferentes indicadores, tales como:

15% Asistencias (el 80%)

15% Participación en clase

30% Escritos y evaluaciones parciales

40% Presentación de un trabajo final de investigación.

Respecto a lo anterior, Porfirio Morán Oviedo plantea que la acreditación se relaciona con la necesidad institucional de certificar los conocimientos; con ciertos resultados del aprendizaje referidos a una práctica profesional, resultados que deben estar incorporados en los objetivos terminales o generales de un curso, pero que no dejan de ser cortes artificiales en el proceso de aprendizaje de una persona. En el fondo de esta problemática sigue estando presente la psicología conductista, con su concepción del aprendizaje como producto, en contraposición a otras explicaciones más acertadas del aprendizaje como proceso del conocimiento.

Esto lo podemos ver en el programa de Formación y Práctica Pedagógica versión I en el que se presentan como criterios de evaluación con sus respectivos porcentajes:

Ensayo parcial 50%

Trabajo final 50%

Previamente importante para ambos indicadores será el trabajo individual y colectivo.

De la misma forma en el programa de Planeación y Organización Educativa versión I se presentan como aspectos a evaluar con su respectivo porcentaje:

Ensayos 20%

Exposición: planeación e informe 30%

Trabajo individual 20%

Práctica escolar 30%

Asistencia 90%

Por lo que conviene no confundir la acreditación con la calificación o nota, puesto que ambas tienen connotaciones muy distintas. Si bien las dos cumplen la tarea de certificación de conocimientos, es en la calificación donde se concretan y depositan valores que en realidad no tiene. Es más, en muchas ocasiones la nota o calificación, ya sea asignada en forma de números o letras, tienen poco o nada que ver con lo que el estudiante realmente sabe. “La asignación de notas ni responde a un problema educativo ni esta forzosamente ligada al aprendizaje. Su tarea esta más cercana al poder y al control.”⁷⁸

3.1.3 Productos de aprendizaje.

Otro aspecto importante que se observa en los programas escolares es la propuesta de acreditación en términos de resultados o productos de aprendizaje.

En este sentido Ángel Díaz Barriga plantea que los productos de aprendizaje son cortes en el proceso de aprender, cortes que, por otro lado, se refieren al mundo externo, puesto que en esta área es donde se pueden objetivar los productos de la conducta. La necesidad de realizar estos cortes y de plantear productos o resultados del aprendizaje, tiene como uno de sus fundamentos dar una respuesta a la problemática de las instituciones educativas en relación con la certificación de los conocimientos.

⁷⁸ Díaz Barriga, Ángel. El examen: textos para su historia y debate. CESU UNAM. México 1993. Pág. 27

Así, los productos de aprendizaje, que en cierta manera se pueden redactar bajo el nombre de objetivos terminales, son enunciados que están vinculados directamente al problema de la acreditación.

Cabe señalar que esta reconceptualización tiene como soporte principal la noción que caracteriza al aprendizaje como conducta molar en la cual se refleja una modificación de pautas de conducta del sujeto y la posibilidad de que éstas se hagan evidentes de alguna manera en productos de la conducta en el mundo externo, como lo concibe Bleger al referirse al aprendizaje y a las áreas de la conducta.

En esta perspectiva, la teoría de la conducta molar posibilita una explicación más amplia y profunda de los acontecimientos humanos, en tanto que concibe toda conducta humana como una conducta total que sólo se puede entender e interpretar cuando se la ubica en relación con los elementos en que se configuró. Por lo que para Bleger, toda conducta humana es una conducta molar, que tiene “una totalidad organizada de manifestaciones, que se dan en una unidad motivacional, funcional, objetal y estructural...la conducta humana, por tanto, es siempre molar, y toda actividad segmentaria no es nunca realmente segmentaria, sino que implica al ser humano como totalidad en un contexto social.”⁷⁹

Del mismo modo este autor reconoce tres áreas de manifestación de la conducta humana: área de la mente, área del cuerpo y área del mundo externo. La teoría de la conducta molar sostiene que no existe un área privilegiada de la conducta, sino que toda conducta involucra la producción simultánea de actividades del fuero interno o vivencial del sujeto, en su cuerpo y en el medio que lo rodea.

⁷⁹ Díaz Barriga, Ángel. Didáctica y Currículum. Convergencias en los programas de estudio. Ediciones Nuevomar. México 1985. Pág. 73

Si en algún momento podemos reconocer la predominancia de alguna de las áreas (mente, cuerpo o mundo externo), esta predominancia es de alguna forma momentánea en tanto existe alternancia de las mismas.

Así la noción de aprendizaje cobra un significado diferente, al ser concebida como un proceso que tiende a la modificación de las pautas de conducta, y que por lo tanto opera en un nivel de integración de la totalidad del ser humano. Por ello, no podemos comprender que se acepte que el aprendizaje se da de manera aislada o fragmentaria.

Con lo que presentar los lineamientos de acreditación en términos de productos o resultados del aprendizaje implica privilegiar, para efectos de acreditación, el área del mundo externo en la que se objetiva la conducta, lo cual no quiere decir que se niegue la integración de la conducta humana y, por lo tanto, del aprendizaje, sino se enfatiza la reunión de ciertas evidencias objetivadas que permitan decidir sobre la acreditación de un sujeto.

De modo que al estudiar y analizar los productos de la conducta (un escrito, una exposición, etc.) se pueden hacer algunas inferencias sobre lo que un sujeto conoce acerca de determinado tópico. Así, los productos de la conducta son manifestaciones en el mundo externo, de una conducta total.

De esta forma la elaboración de estos productos de aprendizaje significa la posibilidad de planificar los aprendizajes de los cursos, seminarios, etc., a través de evidencias organizadas de aprendizaje, y que estas evidencias muestren un alto grado de integración del fenómeno de estudio. De hecho, no basta con redactar objetivos terminales, en términos de resultados de aprendizaje, si con ello a su vez no se intenta subsanar la necesidad de presentar estos resultados de manera integrada, esto es, esta noción se opone a que en un programa se elaboren un sinnúmero de objetivos terminales.

A su vez la elaboración de estos productos de aprendizaje tiene implicaciones metodológicas, ya que en ellos se plantea tanto la integración del contenido del curso, como la relación que existe entre esa información y una problemática (teórica o práctica), con la cual necesariamente debe entrar en juego. Con ello se pretende diferenciar ciertas prácticas de acreditación que solamente le exigen al estudiante síntesis de cierta información, pues estas síntesis reflejan solamente un pensamiento reproductivo.

Por lo que el problema de la elaboración de estos productos en términos de objetivos terminales no se puede tratar únicamente como un problema de verbos; por ejemplo, si se piensa que en un curso el objetivo terminal consiste en que “ los alumnos analicen los hechos estudiantiles de 1968”, se requiere esclarecer qué se entiende por analizar y cuáles van a ser los productos de este análisis: ¿Se pretende que los estudiantes hagan una descripción de las causas y efectos del conflicto?, o lo que se quiere es “ que los estudiantes describan como se fueron integrando en el movimiento estudiantil otros movimientos de masas”, o bien, se pretende “que expliquen cómo afectó al movimiento el desarrollo de ciertas tendencias nacionales o internacionales”.

Estas cuestiones nos muestran la necesidad de buscar una redacción que especifique el producto de aprendizaje que los estudiantes manifestarán, como resultado de su proceso, mientras que en la interpretación metodológica del programa habría que estudiar la manera como los estudiantes participen en la determinación de las etapas de esos productos, en un intento por construir el significado de los mismos.

De modo que es en relación a la construcción de estos resultados de aprendizaje, como surge, por una parte, la definición de la organización del contenido en el programa (su ordenamiento en unidades, bloques de información, etc.), y, por otra, los procesos de pensamiento que es necesario promover para posibilitar dicha construcción (los procesos de análisis y síntesis).

Con lo que la elaboración de los productos de aprendizaje nos permitiría superar el enfoque enciclopedista de la educación, evitando que se reduzca a la repetición acrítica de conceptos, formulas, etc.

Un ejemplo de esta perspectiva de acreditación como productos o resultados de aprendizaje se encuentra en el programa de Teoría Pedagógica II versión 1, en el cual la evaluación se dará en función de dos elementos, los procesos de trabajo en las sesiones y los productos obtenidos de éstas y de las lecturas e interpretaciones elaboradas por los alumnos. Por lo que se propone entregar un trabajo por cada momento, articulando al final del semestre un solo trabajo. La calificación se obtendrá en relación con el trabajo elaborado en las prácticas escolares y el trabajo final particular a la unidad de conocimiento.

A su vez en el programa de Formación y Práctica Pedagógica versión 2, los productos esperados son un ensayo que integre el momento didáctico I y II, para el momento III se espera que por equipos investiguen un proyecto de intervención pedagógica en América Latina contrastándolo con la teoría analizada durante el curso, deberán entregar un trabajo final escrito de ello, así como presentar para su análisis y debate al grupo.

De esta forma la acreditación, se refiere a la verificación de ciertos productos o resultados de aprendizaje, previstos curricularmente, que reflejan un manejo mínimo de cierta información por parte del estudiante.

Por lo que la planificación de la acreditación se puede realizar a partir de los objetivos redactados como productos de aprendizaje. Es necesario recordar que estos productos deben expresar el más alto nivel posible de integración del fenómeno a estudiar e intentar vincular la información con un problema determinado. No se plantea, por tanto, que este problema se pueda resolver mediante pruebas construidas a base de preguntas que permitan realizar un muestreo de los contenidos del curso, dado que para comprender el manejo de

los contenidos, es necesario detectar la capacidad de establecer las relaciones, de hacer síntesis y de realizar juicios críticos que permiten el desarrollo de los procesos de pensamiento.

La pretensión de obtener un muestreo de contenidos deriva, en ocasiones, en exámenes que exigen sólo respuestas a nivel memorístico. Bloom reconoce que, en general, las pruebas son, en gran medida, pruebas de conocimientos memorizados; más del 95% de las preguntas que los estudiantes tienen que contestar, se refieren a poco más que a mera memorización.⁸⁰

Por lo que el examen, tal como se realiza actualmente, no es el mejor instrumento para verificar los resultados del aprendizaje.

Asimismo se establece que si el proceso de aprendizaje escolar estuvo orientado por una concepción de grupo, no parece muy afortunado reducir las prácticas de examen a situaciones individuales.

Esta situación de examen se ve reflejada en el programa de Planeación y Organización Educativa versión 2, en el que se menciona que la forma para acreditar el curso constará de productos de aprendizaje que serán:

Examen sobre conceptos básicos de organización.

Reportes de lectura.

Exposición de temas.

Elaboración de un diagnóstico a una institución educativa.

Recensión (sic) del libro *Metamorfosis de las empresas*.

Por lo que aunque en este programa se plantee a la acreditación en términos de productos de aprendizaje, el examen sustentado bajo la perspectiva cuantitativa no es un producto de aprendizaje, ya que este privilegia sólo el aspecto memorístico. “Estas pruebas objetivas difícilmente sirven para medir aprendizajes que no sean, en última instancia, memorísticos; y que por lo tanto no fomentan el desarrollo de las capacidades crítica y creativa, la resolución de problemas, el

⁸⁰ Ibidem. Pág. 56

manejo de relaciones abstractas, etc.”⁸¹ Así este tipo de pruebas no son las más idóneas para determinar los aprendizajes que los alumnos han alcanzado durante un ciclo escolar.

Respecto a lo anterior, Ángel Díaz Barriga plantea que los maestros sólo preparan a los alumnos para resolver eficientemente los exámenes, y los alumnos sólo se interesan por aquello que les representa puntos o que vendrá en el examen. “El examen moderno (con su sistema de calificaciones) se ha convertido de hecho en el instrumento idóneo para la perversión de las relaciones pedagógicas. Estas no se fincan más en el deseo de saber.”⁸² Por lo que se estudia sólo para acreditar y no para aprender.

De modo que planificar las evidencias de estos resultados del aprendizaje implica establecer los criterios con los que estas evidencias se mostrarán, sus grandes etapas y sus formas de desarrollo. En este sentido no se trata de elaborar forzosamente un cuestionario o de presentar un trabajo realizado al fin del curso, sino de analizar las implicaciones que tiene para el estudiante un contenido y la noción de proceso de aprendizaje, para establecer de ahí la evidencia o conjunto de evidencias que los estudiantes tienen que mostrar.

Así este conjunto de evidencias se pueden ir construyendo a lo largo de un semestre si desde el primer día de clases se entrega al estudiante, por escrito, no sólo el programa de la materia, sino el análisis del objetivo general y una propuesta mínima de acreditación, sobre la cual se requiere que tanto el docente como los alumnos construyan sus significados a lo largo del curso. Por tanto, es necesario tener en cuenta un mínimo de resultados de aprendizaje referidos a una práctica profesional.

⁸¹ Ibidem. Pág. 115

⁸² Díaz Barriga, Ángel. El Examen: Textos para su Historia y Debate. CESU UNAM. México 1993. Pág. 26

De esta misma forma Ángel Díaz Barriga plantea que estas evidencias: “trabajos, ensayos, prácticas, reportes, investigaciones, etc., no se tienen que realizar forzosamente en el ámbito del aula, y no es necesario que solamente se pida una síntesis de la información.”⁸³ Así mismo, resulta conveniente que no sea algo que se hace al final del curso, sino que es construido a lo largo de éste. Especificar en qué consiste este tipo de evidencias, a grandes rasgos, implica elaborar sugerencias metódicas de revisión y de interpretación de los datos obtenidos.

Con lo que el desarrollo de las etapas definidas en este plan no tienen que realizarse forzosamente en un sólo momento, al finalizar el curso, sino como una reunión de un conjunto de evidencias que permitan interpretar ciertos elementos del proceso del aprendizaje del estudiante, la manera como integra la información y la construcción particular que hace del contenido de una disciplina.

Respecto a lo anterior, en el programa de Taller de Diseño Curricular versión 1 también se establecen productos de aprendizaje como criterios de acreditación, para lo cual se recuperan como criterios de evaluación del curso los siguientes:

Asistencia del 80%

Participación individual y/o grupal.

Trabajos individuales y/o grupales.

Exposiciones.

Autoevaluación.

La escala de calificaciones que se maneja es de 0 a 10, considerando que de 6 a 10 es aprobatoria, de 5 a 0 es reprobatoria, y si no se presenta obtendrá un NP. La calificación final se obtiene de la sumatoria y el promedio entre los criterios establecidos. Si por algún motivo falta una persona en una de las actividades, no recupera dicha actividad, quedando sin nota para promediar con el resto de los parámetros establecidos. En este sentido se puede observar que los productos de

⁸³ Díaz Barriga, Ángel. Didáctica y Currículum. Convergencias en los programas de estudio. Ediciones Nuevomar. México 1985. Pág. 57

aprendizaje se establecen con la finalidad de asignar una nota o calificación al aprendizaje de los alumnos.

La evaluación contribuye de alguna manera a que el estudiante pierda o no tome conciencia de si mismo y de su propia situación, dado que lo importante es sobresalir, ganar a los otros y obtener un 10. En esta forma el alumno difícilmente reflexiona sobre su aprendizaje, o sea sobre para qué aprendió y cómo logró aprender; también crea un falso mito sobre el aprendizaje, que es referido básicamente a un número: 10 significa que ha aprendido, 5 quiere decir que no sabe.⁸⁴

De la misma forma es necesario poder distinguir entre acreditación y calificación. Si bien las dos cumplen una función institucional y social, en la calificación se manejan escalas y números a las que los alumnos y la misma sociedad les adjudica un valor que no tienen en si mismos. En el problema de la calificación es donde se agudiza la problemática de la justicia y la objetividad de la evaluación.

En cierto sentido, la calificación es injusta, dado que reproduce una serie de vicios sociales; propicia en alguna forma, que el alumno adquiera un valor tipo mercancía, por los promedios que reflejan sus boletas escolares. Además, coloca al docente en una posición de juez, desde donde dictamina sobre el éxito o fracaso de sus alumnos, siendo que, por otra parte, las expresiones numéricas que son utilizadas para reflejar el aprendizaje, no son empleadas dentro de la misma lógica del número, ya que carecen de la propiedad numérica que representan.

Por estas consideraciones, entre otras, no se puede plantear la calificación como una actividad objetiva, esto es, independiente del sujeto, ni siquiera cuando se recurre a la organización de los datos en esquemas estadísticos, puesto que el manejo de la misma estadística exige una serie de opciones con las que el docente gratifica o castiga el desempeño grupal.

⁸⁴ Ibidem. Pág. 107

Con lo que es necesario decidir previamente sobre la acreditación del estudiante y buscar alternativas en el trabajo grupal, para que los mismos estudiantes se responsabilicen de la asignación de sus notas. Cuando los participantes de un curso han podido realizar una serie de experiencias grupales, estos se responsabilizan con gran acierto y autocrítica de la designación de sus calificaciones.

Es así como la acreditación no forzosamente refleja la totalidad de un proceso de aprendizaje, sino un momento particular del mismo, definido más por necesidades institucionales que por las necesidades subjetivas del propio proceso. De ahí que se haya expresado que en realidad estos lineamientos de acreditación son cortes artificiales en el proceso de aprender de una persona, para satisfacer las necesidades temporales (fundamentalmente semestrales) de las instituciones educativas.

3. I.4 Congruencia entre objetivos y evaluación.⁸⁵

Programa	Propósito Básico	Evaluación	Consideraciones
Teoría Pedagógica I	Comprender los sentidos de lo pedagógico que históricamente se han conformado y que han devenido como fundamentales en el ámbito de la cultura pedagógica, de modo tal que pueda atenderse el problema de la formación humana en el presente.	Será muy importante para la evaluación de esta unidad de conocimiento, el rescate de los planteamientos de la misma en la fundamentación de los trabajos sugeridos por las otras unidades de conocimiento del semestre, especialmente si se propone una práctica de acercamiento a la pedagogía a las instituciones. Así mismo, se encargarán trabajos parciales, ensayos, indagaciones y reflexiones, pertinentes a los momentos analíticos y temáticos de esta unidad.	Como se puede observar en este programa, no se retoma el propósito básico en la propuesta de evaluación, ya que en el primero de ellos se plantea el rescate histórico del sentido pedagógico, para entender la formación humana en el presente, y en la propuesta de evaluación se menciona una práctica de acercamiento de la pedagogía a las instituciones, situación que no se refleja en dicho

⁸⁵ Tome como punto de referencia los objetivos, pero no es objeto de estudio de este trabajo hacer un análisis de los mismos.

			propósito.
Didáctica General I	El grupo reflexionará sobre los fundamentos epistémicos, teóricos e históricos de la didáctica como una disciplina que interpreta los procesos de formación de los sujetos en el ámbito de la enseñanza y del aprendizaje, con el objeto de elaborar proyectos de intervención pedagógica.	Esta se concibe como proceso por el cual los miembros del grupo, emiten juicios valorativos sobre su proceso de formación en el marco de la didáctica general. Por ende, es un acto ético y axiológico que articula tanto elementos objetivos como subjetivos en un todo integral. Por ende la evaluación es un proceso de formación. Criterios de acreditación: Momento 1 Ensayo interpretativo por equipo y participación individual. Momento 2 Elaboración de cuadro comparativo por equipo, participación individual y por equipo (exposición). Momento 3 Elaboración de un texto por equipo. Problematicación del proceso de formación dentro del proceso de enseñanza aprendizaje.	En este programa se denota una concordancia entre el propósito básico y los criterios de acreditación, ya que en el primero de ellos la didáctica se plantea como una disciplina que interpreta los procesos de formación de los sujetos en el ámbito de la enseñanza y del aprendizaje, y en los criterios de acreditación se pide a los alumnos un texto acerca de la problematización del proceso de formación dentro del proceso de enseñanza aprendizaje, por lo que se retoma el sentido de este propósito.
Teoría Pedagógica II	El curso de esta unidad de conocimiento deberá dar lugar a un conjunto de reflexiones escritas, orientadas bajo una doble intención: a) apropiarse de la complejidad del presente a fin de proyectar horizontes viables de sentido y de acción pedagógicos; y, b) articular los elementos de las diferentes unidades de conocimiento del semestre, de modo que pueda objetivarse un sentido de formación básica y de comprensión del estado actual de la	Particularmente con respecto a la evaluación de los alumnos, se evaluará en los productos obtenidos: la elaboración lógica del texto, la construcción conceptual, la recuperación crítica de los elementos trabajados tanto en las lecturas, como en las sesiones, la argumentación de las ideas, el aparato crítico. Se propone entregar un trabajo por cada momento, articulando al final del semestre, un solo trabajo. Todo lo anterior considerando el trabajo realizado durante el primer semestre, donde ya se ha iniciado la problematización de un ámbito pedagógico. La calificación se obtendrá en relación con el trabajo elaborado en las prácticas escolares y el trabajo final	En este programa se observa concordancia entre el propósito básico y los criterios de evaluación, ya que en el propósito, se menciona la comprensión del estado actual de la pedagogía, y en la evaluación se establece la problematización de un ámbito pedagógico, aspecto en el que se denota la participación de los pedagogos en su ámbito de intervención.

	pedagogía y de sus horizontes de posibilidad.	particular a la unidad de conocimiento.	
Didáctica General II	Realizar una lectura del presente a partir de la didáctica con el objeto de analizar la constitución de los sujetos de la educación y la producción de conocimiento didáctico, así como su articulación con la estética y propiciar la elaboración de proyectos de intervención pedagógica, a partir de reconocer los procesos de intersubjetividad que se dan dentro de los proyectos de formación.	Formas de evaluación sugeridas: 1. Participación individual y en equipo. 2. Informe de investigación (práctica pedagógica). 3. Trabajo de exposición. 4. Cuadro comparativo.	En este programa se observa la concordancia entre el propósito básico y las formas de evaluación, ya que en el primero de ellos se menciona la elaboración de proyectos de intervención pedagógica, y en las formas de evaluación sugeridas se pide a los alumnos que presenten estos como informes de investigación, con lo que se retoma el sentido de este propósito.
Formación y Práctica Pedagógica.	Analizar los procesos de construcción de proyectos de intervención pedagógica, a partir de su fundamentación epistemológica, recuperando las categorías de teoría, práctica, formación e intervención.	Formas de evaluación Sugeridas: Los productos esperados son un ensayo que integre el momento didáctico I y II, para el momento III se espera que por equipos investiguen un proyecto de intervención pedagógica en América Latina contrastándolo con la teoría analizada durante el curso, deberán entregar un trabajo final escrito de ello así como presentar para su análisis y debate al grupo.	En este programa se puede ver la concordancia entre el propósito básico y las formas de evaluación sugeridas, ya que en el propósito se plantea que se analicen los procesos de construcción de proyectos de intervención pedagógica, recuperando la teoría y la práctica, y en las formas de evaluación se pide a los alumnos que investiguen un proyecto de intervención pedagógica en América Latina, contrastándolo con la teoría analizada durante el curso, con lo que se relaciona el propósito con las

			formas de evaluación sugeridas.
Planeación y Organización Educativa.	<p>Analizar los procesos que significan la práctica pedagógica desde los fundamentos en que se basa la Planeación y Organización Educativa.</p> <p>Analizar y valorar los fundamentos teóricos de la Administración y Organización Escolar para destacar su importancia dentro de las instituciones.</p> <p>Reconocer e identificar los niveles de interdependencia de la Organización Educativa con la Legislación Escolar, Planificación, Administración Escolar, Didáctica y la misma Organización.</p>	<p>La forma para acreditar el curso constará de productos de aprendizaje que serán:</p> <p>Examen sobre conceptos básicos de organización.</p> <p>Reportes de lectura.</p> <p>Exposición de temas.</p> <p>Elaboración de un diagnóstico a una institución educativa.</p> <p>Recensión del libro Metamorfosis de las empresas.</p>	<p>En este programa también se observa la concordancia entre el propósito básico y las formas de evaluación propuestas ya que en el primero de ellos se plantea, entre otros aspectos, analizar la práctica pedagógica desde los fundamentos de la Planeación y Organización Educativa, analizar los fundamentos teóricos de la Administración y Organización Escolar para conocer su importancia dentro de las instituciones, así como identificar los niveles de interdependencia de la Organización Educativa con la Legislación Escolar, la Planificación, la Administración Escolar, la Didáctica y la misma Organización, y en la propuesta de evaluación se retoman estos aspectos con la aplicación de un examen sobre conceptos básicos de Organización, la elaboración de un diagnóstico a una institución educativa y la lectura de un libro sobre las empresas.</p>
Diseño de Recursos Didácticos.	Analizar el papel que desempeñan los recursos didácticos	Formas de evaluación sugeridas:	En este programa no se observa explícitamente una
		1. Asistencia	

	en la práctica pedagógica de manera significativa y eficaz en la formación de sujetos cognoscentes.	80% 2. Ensayo 3. Cronología 4. Mapa conceptual 5. Participación individual y en equipo 6. Exposición de tema	relación entre el propósito básico y las formas de evaluación sugeridas.
Teoría Curricular.	Reflexionar sobre los fundamentos y principios de las teorías curriculares y su relación con los procesos de formación.	Criterios de evaluación: Para la evaluación de los aprendizajes se considerarán actividades individuales y colectivas que se deriven de las actividades señaladas en la metodología de trabajo, así como la exposición de avances de investigación, el informe o trabajo final y la participación en el seminario en el que se presentarán los trabajos finales.	En este programa tampoco se observa explícitamente una relación entre el propósito básico y los criterios de evaluación.
Evaluación Curricular.	Analizar los debates, características teóricas, conceptuales, metodológicas y operativas de la evaluación curricular en el contexto del campo de la investigación educativa, mediante la revisión crítico reflexiva de sus planteamientos teóricos metodológicos, a fin de diferenciar los factores que intervienen en los procesos de evaluación curricular y su impacto en los procesos de formación y en el currículum tanto a nivel discursivo como en las prácticas concretas.	Para acreditar el curso, el estudiante deberá entregar cada una de las tareas o ejercicios que se elaboren en clase y los que se soliciten extraclase, sin que les falte uno de ellos. Participar activa y responsablemente en cada una de las técnicas de trabajo que se desarrollen durante la clase. Los productos a entregar para fines de evaluación y acreditación de la unidad de conocimiento son: Síntesis de lecturas correspondientes en cada clase. Entrega de un ensayo individual. Entrega en pequeños grupos del análisis de caso. Entrega de la propuesta de lineamientos para el diseño de un proyecto de investigación para evaluar una experiencia curricular. La evaluación final se obtiene de la sumatoria y promedio entre los criterios	En este programa se puede ver que el propósito básico abarca varios aspectos de la evaluación curricular, entre los cuales se destaca el análisis de los debates, las características teóricas, conceptuales, metodológicas y operativas de la misma, en el contexto del campo de la investigación educativa, mediante la revisión crítico reflexiva de sus planteamientos teóricos metodológicos, con el fin de diferenciar los factores que intervienen en los procesos de evaluación curricular y su impacto en los procesos de

		establecidos.	formación y en el curriculum, tanto a nivel discursivo, como práctico; y las formas de evaluación de este programa únicamente retoman de este propósito un análisis de caso y una propuesta de lineamientos para el diseño de un proyecto de investigación para evaluar una experiencia curricular, con lo que las formas de evaluación pueden retomar más, de lo que se plantea en este propósito.
Taller de Diseño Curricular.	Identificar los elementos teórico metodológicos que fundamentan los diseños de propuestas curriculares en los diferentes niveles educativos.	Criterios de evaluación: Asistencia del 80% Participación individual y/o grupal. Trabajos individuales y/o grupales. Exposiciones. Autoevaluación.	En este programa no se observa explícitamente una relación entre el propósito básico y las formas de evaluación sugeridas.

A reserva de un análisis más detallado, para otra investigación que profundice en esta articulación didáctica entre los objetivos y la evaluación de los aprendizajes de los programas, se deduce del cuadro anterior que la mayoría de los programas en forma explícita establecen una relación directa entre ambos parámetros de análisis, por otro lado también encontramos que algunos de los criterios de evaluación no retoman los aspectos planteados en los objetivos, o que los objetivos abarcan varios aspectos de la misma disciplina, y que en las propuestas de evaluación sólo se señala una mínima parte de los mismos, dejando dudas e interrogantes sobre la relación que se establece entre ellos.

Finalmente cabe preguntarse si esto explícito en los programas del área de didáctica pedagógica analizados se llevan a la práctica tal y como se presentan

en ellos o si estos son modificados cuando se presenta el programa al grupo de estudiantes.

3. 1.5 Autoevaluación.⁸⁶

De esta misma forma en un porcentaje mínimo de los programas escolares se establece como criterio de evaluación a la autoevaluación.

La evaluación que realiza un alumno, o profesor, sobre su propio trabajo o actividad, sus conocimientos o habilidades, o sobre los cambios acaecidos en sí mismo, es la autoevaluación. Representa una máxima subjetividad por cuanto el sujeto autoevaluado se convierte en juez y parte de los juicios y valoraciones emitidos.

Para Wheeler “puesto que la evaluación es parte integral del proceso de aprendizaje, es preciso contar con el alumno, en la medida en que sea posible y él sea capaz de hacerlo, a la hora de evaluar su propio aprendizaje.”⁸⁷

Su finalidad radica en que el sujeto autoevaluado tome conciencia de sus propios aciertos y fracasos de acuerdo a los esfuerzos desarrollados para que le sirvan de autorregulación y acabe siendo el responsable de su propia educación. Psicológicamente favorece la elevación de la autoestima, de la independencia, conciencia del propio desarrollo, etc.

La autoevaluación también puede ser colectiva o grupal. Esto es, un equipo de trabajo valora su propia actividad, funcionamiento, logros, etc. Cerdá, Moreno y Muñoz lo justifican aduciendo que “los diseñadores de una actividad deben

⁸⁶ La coevaluación no se menciona en los programas analizados por lo cual no se retoma en este apartado, sin embargo, conceptualmente por coevaluación se entiende el proceso de emisión de juicios de valor por parte del profesor y de los estudiantes sobre todos los elementos que intervienen en el proceso de enseñanza aprendizaje como son el programa, el grupo, el papel del profesor, las estrategias de aprendizaje, los procesos de acreditación, las instalaciones, entre otros.

⁸⁷ Citado en Monedero Moya, Juan José. Bases teóricas de la evaluación educativa. Ed. Aljibe. España 1998. Pág. 43

responsabilizarse de su valoración, lo que la revestiría de una mayor objetividad.”⁸⁸

Un ejemplo de esta perspectiva se encuentra en el programa de Taller de Diseño Curricular, en el que se recuperan como criterios de evaluación del curso los siguientes:

Asistencia del 80%

Participación individual y/o grupal.

Trabajos individuales y/o grupales.

Exposiciones.

Autoevaluación.

La escala de calificaciones que se maneja es de 0 a 10, considerando que de 6 a 10 es aprobatoria, de 5 a 0 es reprobatoria, y si no se presenta obtendrá un NP. La calificación final se obtiene de la sumatoria y el promedio entre los criterios establecidos. Si por algún motivo falta una persona en una de las actividades, no recupera dicha actividad, quedando sin nota para promediar con el resto de los parámetros establecidos.

De este modo se puede observar que la autoevaluación aquí descrita se reduce simplemente a otorgar una nota, sin embargo, la autoevaluación tiene que ver con la formación académica, no es autocalificación como se presenta en este apartado.

⁸⁸ Citado en Monedero Moya, Juan José. Ídem.

3.2 La evaluación de los aprendizajes desde la perspectiva de los docentes.

Entre los profesores encuestados encontramos los siguientes resultados⁸⁹:

Pregunta 1 Unidades de conocimiento de la línea de formación pedagógica didáctica que imparte.

El 30% de los docentes manifestaron que imparten la unidad de conocimiento Didáctica General I.

El 30% expresaron que imparten la unidad de conocimiento Taller de Elaboración y Evaluación de Programas Educativos.

El 40% respondieron que imparten la unidad de conocimiento Planeación y Organización Educativa.

El 20% contestaron que imparten la unidad de conocimiento Taller de Capacitación Laboral.

El 40% establecieron que imparten la unidad de conocimiento Evaluación Curricular.

El 20% argumentaron que imparten la unidad de conocimiento Formación y Práctica Pedagógica.

El 10% mencionó imparte la unidad de conocimiento Didáctica y Práctica de la Especialidad y

El 10% contestó que imparte la unidad de conocimiento Teoría Pedagógica I.

Como se puede observar en estas respuestas las unidades de conocimiento que se mencionan forman parte de la línea de formación pedagógica didáctica, por ser esta la línea en la cual se basa la presente investigación.

Pregunta 2 Último nivel de estudios.

El 30% de los docentes cuenta con la licenciatura como último nivel de estudios, el 40% cuenta con maestría, el 10% es candidato a la maestría, el 10% cuenta

⁸⁹ Los resultados obtenidos en la presente pregunta rebasan el 100% como suma total, debido a que los profesores encuestados imparten más de una unidad de conocimiento de la línea de formación pedagógica didáctica.

con una especialidad en problemas de aprendizaje y el 10% de ellos cuenta con el doctorado.

Pregunta 3 Carrera que estudió.

El 80% de los profesores estudió la carrera de Lic. en Pedagogía, el 10% estudió la Lic. en Trabajo Social y el 10% estudió la Lic. en Psicología.

Pregunta 4 ¿Está titulado?

El 100% de los profesores están titulados.

Pregunta 5 ¿Cree usted que es lo mismo evaluar que medir?⁹⁰

El 90% de los docentes considera que no es lo mismo evaluar que medir, y el 10% considera que si es lo mismo. Al respecto de esto, vemos que los profesores que cuentan con una formación pedagógica tienen conceptualmente claras las diferencias entre evaluación, medición y acreditación, sin embargo, ¿Cómo realizan la evaluación de los aprendizajes de sus alumnos? ¿Sus propuestas de evaluación realmente reflejan esta diferenciación? ¿A cuál de estas se privilegia en el instante de evaluar?

En este sentido se observa que sólo el 10% de profesores no pedagogos no conocen las diferencias entre estos conceptos.⁹¹

Respecto a lo anterior, encontramos que algunos autores como Livas realizan una diferenciación entre medición y evaluación. Esta autora expresa que mientras que medir es determinar el grado en el que un objeto contiene una característica o atributo específico, o la asignación de números “a propiedades o fenómenos, a través de la comparación de éstos con una unidad preestablecida”⁹²; la evaluación determina el grado en que ese objeto posee un valor. Por lo que

⁹⁰ De los resultados obtenidos de los cuestionarios aplicados a los profesores, se retoman en algunos apartados las respuestas más significativas para el desarrollo de la presente, las cuales se pueden observar en algunas de las respuestas que a continuación se exponen.

⁹¹ Los resultados aquí presentados hacen referencia a las respuestas de los profesores que participaron en el cuestionario.

⁹² Citado en Monedero Moya, Juan José. Op. cit. Pág. 21

habría que resaltar que la medición siempre es una propiedad y nunca la cosa o persona que la posee.

De la misma forma Coll plantea que “la referencia a unos criterios convierte la simple medición del aprendizaje en una evaluación.”⁹³

Por su parte Stanley, Glock y Wardeberg opinan que “la medición es fundamentalmente un proceso descriptivo. Aspira esencialmente a describir el grado en que un rasgo es poseído por un alumno mediante cifras y no con palabras.”⁹⁴ Así, ofrecen un explicación de lo que entienden por medida en educación: “la medición educativa tiende a concentrarse en un rasgo o característica limitado, específico y bien definido, y luego procura determinar con precisión el grado en que ese rasgo es poseído por un alumno determinado.”⁹⁵ Por lo que la medición sólo es una parte de la evaluación a la que sirve de base.

Sin embargo, la propia evaluación se ha visto y, en ocasiones aún se ve, usualmente reducida a esta actividad, debido sin duda a la gran influencia cuantificadora de los procesos de medida del rendimiento industrial introducidos por el taylorismo.

Taba reconoce que son muchos los autores que incurren en el error de confundir ambos conceptos y aclara que:

...la medición es sólo una parte de la evaluación que se refiere al proceso de obtener una representación cuantificada de cierta característica, tal como ciertos tipos de rendimiento o aptitudes escolásticas. El proceso de medición es fundamentalmente descriptivo, en tanto como indica mediante una cantidad el grado en el cual se posee una determinada característica.⁹⁶

⁹³ Citado en Monedero Moya, Juan José. Ídem.

⁹⁴ Citado en Monedero Moya, Juan José. Ídem.

⁹⁵ Citado en Monedero Moya, Juan José. Ibidem. Pág. 22

⁹⁶ Citado en Monedero Moya, Juan José. Ibidem. Pág. 21

Para Popham esta confusión tiene su origen en la propia historia de la evaluación: “Durante muchos años, y especialmente en las primeras décadas de este siglo, los educadores americanos invirtieron mucho tiempo midiendo el rendimiento; por ello, muchos consideran que la evaluación es una actividad que atiende a los aspectos cuantitativos.”⁹⁷

Para Adams “la evaluación va más allá de la medición por cuanto supone la existencia de juicios de valor.”⁹⁸

Es así como observamos que no es lo mismo evaluar que medir, esto se puede ver entre los profesores que lo plantean en las respuestas obtenidas, para lo cual se presentan los siguientes ejemplos:

El profesor No 4 señala que “la evaluación es un proceso continuo que permite emitir un juicio valorativo, y la medición es un proceso cuantificable.”

El profesor No 6 plantea que “al evaluar se emiten valoraciones de tipo cualitativo y cuantitativo y ésta puede ser inicial, permanente, formativa y final, y al medir sólo se emite una calificación de tipo cuantitativo.”

El profesor No 7 expresa que “evaluar es un proceso cualitativo que incluye otros aspectos del proceso de enseñanza aprendizaje.”

El profesor No 10 opina que “la evaluación valora el proceso para poder reconocer varios y proponer cambios, no se valora al sujeto, sino al grupo incluyendo al conductor. En la medición se realiza sobre el sujeto y frente a un modelo, además es sólo frente a lo observable.”

⁹⁷ Citado en Monedero Moya, Juan José. Ibidem. Pág. 23

⁹⁸ Citado en Monedero Moya, Juan José. Ibidem. Pág. 22

De esta forma encontramos que los docentes tienen conceptualmente clara la diferencia entre evaluar y medir, sin embargo, en las propuestas de los programas se observa una tendencia a la parte de la cuantificación por ciertos parámetros como exámenes, exposiciones, controles de lectura, trabajos finales, etc., por lo que se da mayor peso a la parte institucional, dejando al término del semestre sólo la asignación de notas o calificaciones.

Pregunta 6 ¿Es lo mismo evaluar que calificar?

El 100% de los docentes respondió que no es lo mismo evaluar que calificar y presentan una diferenciación entre ambos conceptos.

Respecto a lo anterior, Carreño plantea que lo más común entre los profesores es utilizar la evaluación con el propósito exclusivo de constatar los aprendizajes de sus alumnos para emitir calificaciones que son “el monto o volumen de lo aprendido”. Confundiendo la evaluación con la realización de pruebas, la aplicación de exámenes, la revisión de los resultados y la adjudicación de calificaciones que no son otra cosa que una medición del rendimiento escolar.

La calificación así derivada, aun cuando sea determinada con absoluta justicia, sólo indica cuánto sabe el alumno, pero lo deja y nos deja totalmente ignorantes de qué sabe, qué no sabe, cómo lo sabe y, lo que es más importante, gracias a qué sabe lo que sabe. De ahí que la calificación sirva tan poco educativamente hablando y que sea tan estéril para orientar en el mejoramiento de la enseñanza.⁹⁹

Farré y Gol expresan como debe transmitirse la información a los padres, teniendo en cuenta la totalidad de los trabajos de los alumnos para que estos puedan verlos, analizarlos y compararlos con los de los demás. No les parece adecuado dar notas y con estas diferencias distinguen entre evaluación y calificación. Carreño incide en este mismo aspecto y propone que si la revisión de los resultados de la evaluación se hace conjuntamente entre el profesor y los alumnos, entonces se podrán “enjuiciar y valorar distintos aspectos y momentos

⁹⁹ Citado en Monedero Moya, Juan José. Ibidem. Pág. 27

del proceso de enseñanza aprendizaje, incluida nuestra propia actuación como educadores.”¹⁰⁰

A su vez, Taba advierte que “definir la evaluación como calificación, es decir, reducir todo lo que se conoce acerca del progreso de los estudiantes a una simple nota, es el concepto más limitado de evaluación.”¹⁰¹

Lo limitante del concepto radica en el uso que algunos docentes hacen de la evaluación, como sinónimo de calificación. A partir de los números obtenidos en el proceso evaluatorio, aparece necesariamente la clasificación de los alumnos en las categorías de aprobados o reprobados.

Las consecuencias que asumen los reprobados son fácilmente perceptibles. Repiten el curso, utilizan tiempos para preparar sus exámenes extraordinarios y/o se alistan para asistir a recibir tutorías o asesorías especiales. De una u otra manera los alumnos que reprueban tienen la obligación de repasar, revisar reaprender aquellos conocimientos y habilidades que demostraron no haber adquirido, integrado o usado.

De igual forma en la categoría de los aprobados hay subcategorías, los alumnos que obtienen seis, siete, ocho, nueve y diez. La normatividad relacionada con la acreditación y certificación escolar avala que todos ellos se tipifiquen como sujetos solventes, su nivel de deuda los exime de estar en la categoría de los reprobados.

“Cuando el número de calificación se registra en la boleta o en el Kárdex, valdría la pena que el maestro se preguntara en términos de liquidez, a quien conviene que un alumno quede como un deudor tácito.”¹⁰² Por lo que la tarea de la

¹⁰⁰ Citado en Monedero Moya, Juan José. Ibidem. Pág. 28

¹⁰¹ Citado en Monedero Moya, Juan José. Ídem.

¹⁰² Valdés, Guadalupe. Evaluar la evaluación como una acción que impulse la transformación. En Revista Didac. Centro de desarrollo educativo. Universidad Iberoamericana. México [s.f.] No 38. Pág. 29

evaluación no debe entonces consistir en decidir de forma definitiva los méritos o no de un alumno. Equiparar la evaluación con la calificación de los estudiantes es la limitante que se hace en términos de aprendizaje y desarrollo de los alumnos.

De esta manera se observa que la calificación no es lo mismo que la evaluación, esta diferenciación se ve reflejada en las respuestas planteadas en los cuestionarios que se aplicaron a los profesores, y para lo cual se retoman los siguientes ejemplos:

El profesor No 2 expresa que “la calificación es el reconocimiento tácito (alfa numérico) exigido por las instituciones desde el punto administrativo en el que “(garantiza)?” el aprendizaje, por lo general se recupera a partir de la evaluación.”

El profesor No 3 plantea que “calificar es poner un número y evaluar es emitir un juicio de valor.”

El profesor No 4 señala que “calificar es asignar una calificación como producto, lo que importa es lo obtenido al término de un proceso, no el proceso.”

El profesor No 7 establece que “al calificar haces uso de una medida numérica, al evaluar hay aspectos o circunstancias que se toman en cuenta, sin embargo, se ven reducidas al tener que otorgarle un valor numérico o término.”

El profesor No 8 menciona que “evaluar es un seguimiento constante, continuo con implicaciones de juicios de valor y apreciaciones cualitativas, y calificar es reducir a un número o calificativo.”

De la misma forma los profesores tienen clara la diferencia conceptual entre evaluar y calificar, sin embargo, en los programas escolares, muchos de los criterios de evaluación se establecen con la finalidad de asignar una nota o calificación al aprendizaje de los alumnos, ¿Por qué si conocen la diferencia no la

reflejan en estos criterios? ¿Por qué asignar porcentajes a la evaluación de los alumnos?

Pregunta 7 Para usted la evaluación de los aprendizajes está más relacionada con:

El 60% de los profesores considera que la evaluación de los aprendizajes está más relacionada con emitir un juicio de valor con respecto a ciertos criterios, el 10% considera que además de emitir un juicio de valor con respecto a ciertos criterios, la evaluación de los aprendizajes esta más relacionada con valorar los conocimientos adquiridos en función de los objetivos planteados, el 10% plantea que además de emitir un juicio de valor con respecto a ciertos criterios, esta se relaciona con cumplir con un requisito institucional, el 10% estableció que la evaluación de los aprendizajes se relaciona con evaluar el desempeño tanto del profesor como del alumno, porque todo depende de quien emita dicha evaluación (observador) y el 10% considera que la evaluación de los aprendizajes se relaciona con reconocer el proceso de formación en la particularidad del sujeto vinculado a la generalidad histórica (cultura).

De esta forma en las respuestas que dieron los profesores a esta pregunta se puede ver que muchos de ellos consideran que la evaluación de los aprendizajes esta más relacionada con emitir un juicio de valor con respecto a ciertos criterios, sin embargo, y aunque conozcan este concepto, algunos autores como Félix Angulo Rasco plantean que:

...tergiversamos el juicio de valor, reduciéndolo al dato o a la medición empírica y soslayamos lo que debería ser una de las responsabilidades docentes fundamentales en la evaluación del alumnado: el análisis conceptual de lo que significa adquirir conocimiento en la escuela. Algo que nos llevaría, con toda seguridad, no sólo a discutir, entre otras cosas, la idea de aprendizaje que subyace a nuestro proceso de evaluación sino también la idea de enseñanza y de conocimiento con los que se relaciona.¹⁰³

¹⁰³ Angulo Rasco, Félix. Teoría y desarrollo del currículum. Ed. Aljibe. Archidona (Málaga) 1994. Pág. 290

De modo que aunque los docentes de este plantel consideren que la evaluación de los aprendizajes se relaciona con emitir un juicio de valor, en sus propuestas de evaluación no se refleja esta situación, ya que la mayoría de ellos evalúa en términos cuantitativos, sin una propuesta clara que refleje los aspectos cualitativos de la misma.

Pregunta 8 ¿Cuál es su concepto de evaluación de los aprendizajes?

Como ya se mencionó anteriormente la mayoría de los docentes consideran a la evaluación como juicio de valor, por lo que diversos autores nos plantean lo siguiente:

Rul menciona que valorar es una capacidad humana: la facultad que tenemos las personas para juzgar o atribuir valor a las cosas o a los fenómenos en relación con intereses prácticos. Las decisiones que vamos tomando a lo largo del ciclo vital se fundamentan en valoraciones –expresas o latentes, espontáneas o inducidas, etc.- estrechamente ligadas a factores personales (capacidades, actitudes, experiencias vividas, etc.), socioeconómicos y culturales. Por lo que “valorar es la capacidad humana de emitir juicios de valor sobre las cosas y las situaciones en relación a finalidades prácticas.”¹⁰⁴

Adams considera que la autentica evaluación la formarían “los juicios estimativos que se formulan, o pueden formularse conscientemente siguiendo criterios bien definidos. Por lo general, estos juicios requieren una comprensión adecuada del problema y un cierto análisis que sirva de base al juicio.”¹⁰⁵

Stanley, Glock y Wardeberg definen la evaluación como “un proceso en el que un maestro suele emplear información derivada de muchos orígenes para formular un juicio de valor.”¹⁰⁶ La información puede obtenerse mediante el uso de otras

¹⁰⁴ Citado en Monedero Moya, Juan José. Op. Cit. Pág. 24

¹⁰⁵ Citado en Monedero Moya, Juan José. Ibidem. Pág. 29

¹⁰⁶ Citado en Monedero Moya, Juan José. Ídem.

técnicas que no dan necesariamente resultados cuantitativos; por ejemplo, los cuestionarios y las entrevistas.

Para Carreño evaluar corresponde con “la acción de juzgar, de inferir juicios a partir de cierta información desprendida directa o indirectamente de la realidad evaluada, o bien, atribuir o negar calidades o cualidades al objeto evaluado o, finalmente, establecer reales valoraciones en relación con lo enjuiciado.”¹⁰⁷

De igual forma Coll plantea que “la evaluación puede caracterizarse como un conjunto de actividades que conducen a emitir un juicio sobre una persona, objeto, situación o fenómeno;”¹⁰⁸ así mismo menciona que pueden identificarse entre los objetos de la evaluación educativa a los objetivos, el material, la metodología didáctica, el comportamiento del profesor, el ambiente de aprendizaje, los resultados del aprendizaje del alumno e incluso el proceso mismo tomado en su globalidad.

Stufflebeam y Shinkfield consideran que “la evaluación es el enjuiciamiento sistemático de la valía o el mérito de un objeto (la evaluación siempre supone un juicio).”¹⁰⁹

El enfoque valorativo introducido por Tyler concibe a la evaluación como “la acción de juzgar, de inferir juicios, a partir de cierta información desprendida directa o indirectamente de la realidad evaluada; o bien, de atribuir o negar calidades y cualidades al objeto evaluado. Así como establecer valoraciones reales en relación con lo enjuiciado.”¹¹⁰

¹⁰⁷ Citado en Monedero Moya, Juan José. Ibidem. Pág. 30

¹⁰⁸ Citado en Saavedra, Manuel. Evaluación del Aprendizaje. Conceptos y Técnicas. Ed. Pax. México 2001. Pág. 8

¹⁰⁹ Citado en Saavedra, Manuel. Ídem.

¹¹⁰ Citado en Saavedra, Manuel. Ibidem. Pág. 9

Respecto a lo anterior, entre las respuestas que dieron los docentes, encontramos lo siguiente:

El profesor No 3 respondió que “la evaluación es un proceso en el que se valoran los logros de aprendizaje de los estudiantes.”

El profesor No 4 establece que “la evaluación es un proceso permanente, crítico y reflexivo que permite emitir un juicio de valor.”

El profesor No 7 menciona que “la evaluación es observar y valorar todos los aspectos, circunstancias, actitudes y aptitudes que se ponen en juego en el proceso de enseñanza aprendizaje.”

El profesor No 8 expresa que “la evaluación es la aplicación de juicios de valor a partir de fuentes de información como: habilidades, conocimientos, actitudes, aptitudes, destrezas, etc.”

De esta forma los profesores mencionan que la evaluación es un juicio de valor, sin embargo, en las propuestas de evaluación de los programas no se observa un juicio de valor, hay una pista de autoevaluación, sin embargo, ¿Por qué si los profesores plantean a la evaluación como juicio de valor en un porcentaje mínimo de ellos señalan a la autoevaluación como un criterio? ¿Qué pasa con los otros profesores? ¿Por qué en las propuestas de evaluación que plantean en los programas escolares no se ve reflejado este juicio de valor? ¿Por qué si la evaluación es un juicio de valor en los programas escolares no se establecen procedimientos más cualitativos que cuantitativos?

Pregunta 9 ¿Cómo evalúa a sus alumnos?

El 20% de los profesores aplica exámenes para evaluar.

El 90% emplea ensayos.

El 90% emplea trabajos individuales y/o grupales.

El 40% emplea participaciones.

El 70% emplea exposiciones.

El 60% emplea controles de lectura.

El 60% emplea trabajos finales.

El 40% emplea la autoevaluación.

El 30% de ellos utiliza además de estas formas de evaluación otras como: estudios de caso, rúbrica, mapas conceptuales, cuadros comparativos y prácticas de aplicación.

Como se puede apreciar en las respuestas obtenidas de esta pregunta, las formas de evaluación que aquí se establecen conllevan un criterio cuantitativo, establecido con la finalidad de asignar notas o calificaciones que no son otra cosa que la medición del aprendizaje, al respecto de esto Ángel Díaz Barriga establece que:

...la inclusión de la medición implica la aceptación de la posibilidad de medir el aprendizaje, por lo cual se recorta la misma noción de aprendizaje, para concebirlo únicamente como los cambios de conducta más o menos permanentes en el alumno. La cuantificación del aprendizaje lo reduce a lo superficial y aparente, en desprecio del proceso mismo de aprender.¹¹¹

De igual forma se asignan porcentajes en muchos de estos parámetros “a algunos docentes les resulta mejor integrar la calificación con porcentajes como los siguientes: 35% cada examen (cuando se aplican 2); 30% un ensayo, etc. Todas estas formas permiten clarificar ante el alumno los criterios con los que se efectuara la decisión académico-administrativa sobre su promoción.”¹¹² Por lo que esto se lleva a cabo como un medio para certificar el aprendizaje de los alumnos, y a su vez determinar si pueden ser promovidos de un ciclo escolar a otro.

Sin embargo, ¿Qué deja de lado este tipo de evaluación? Se dejan de lado aspectos como la formación, los procesos cognitivos, los procesos subjetivos y de

¹¹¹ Díaz Barriga, Ángel. Didáctica y Currículum. Convergencias en los programas de estudio. Ediciones Nuevomar. México 1985. Pág. 111

¹¹² Díaz Barriga, Ángel. Docente y programa. Lo institucional y lo didáctico. Aique Grupo Editor. Rei Argentina 1994. Pág. 140

aprendizaje que trae consigo la evaluación, entre otros elementos del proceso didáctico. ¿Qué tan verdadera evaluación se realiza cuando solamente se utilizan elementos cuantitativos como objetos de evaluación? ¿Porque la evaluación gira exclusivamente en torno a indicadores y parámetros? ¿Por qué si los profesores definen a la evaluación como un juicio de valor, sus propuestas de evaluación no conllevan un criterio más cualitativo? ¿Cómo se refleja entonces ese juicio de valor?

Cabe señalar que la exposición sirve para desarrollar habilidades para la docencia, sin embargo, en la práctica cotidiana es común que los profesores asignen un número sin reflexionar realmente sobre las habilidades que han adquirido sus alumnos.

Pregunta 10 ¿Cree usted que estas formas de evaluación le permiten conocer el grado de aprendizaje que han alcanzado sus alumnos sobre los contenidos escolares?

El 80% de los profesores creen que estas formas de evaluación si les permiten conocer el grado de aprendizaje que han alcanzado sus alumnos sobre los contenidos escolares, y el 20% consideran que no es así.

Como se puede apreciar en estas respuestas la mayoría de los profesores mencionaron que estas formas de evaluación les permiten conocer el grado de aprendizaje que han alcanzado sus alumnos sobre los contenidos escolares, lo que es muy difícil que se lleve a cabo puesto que el aprendizaje no se puede medir en términos matemáticos, ni la aparente medición del mismo nos puede dar a conocer lo que realmente aprendió un alumno al término de un semestre.

Respecto a lo anterior, Ángel Díaz Barriga plantea que cualquier forma de asignación de una nota pasa por una lógica aritmética o estadística. Por lo que es muy difícil lograr que la asignación de una nota refleje el aprendizaje; no hay forma en que un 8 o un 10, reflejen el proceso de aprendizaje de un sujeto. Lo

único que muestra es que se cubrieron ciertas evidencias (una monografía, un cuestionario, un examen resuelto de determinada manera) y que tales evidencias fueron valoradas a partir de algunos individuos que varían de docente, de materia en materia.

Por lo que cuando se asigna una nota, esa nota no puede reflejar lo que han aprendido los alumnos durante un curso, y no hay forma de que lo haga. “Con lo que se propone que el docente pueda efectuar un análisis colectivo sobre lo que se propuso en el curso; los esfuerzos que realizó con sus alumnos, los logros obtenidos; las deficiencias que se perciben. Actividad que resulta mucho más enriquecedora que otorgar sólo calificaciones.”¹¹³

De esta misma forma Marcos López Torres plantea que “el hombre con su capacidad de aprendizaje, de desarrollarse, de modificarse y de adaptarse, es el objeto más difícil de medir. Es por ello que el docente puede utilizar instrumentos erróneos de medición y proporcionar veredictos que en realidad están muy lejos de la capacidad cognoscitiva del alumno.”¹¹⁴

Pregunta 11 ¿Cree usted que sus alumnos están de acuerdo con la forma en que son evaluados?

El 60% de los docentes considera que sus alumnos están de acuerdo con la forma en que son evaluados, el 10% considera que sus alumnos no están de acuerdo con la forma en que son evaluados porque no se encuentran conscientes de la importancia de la evaluación como un indicador o espacio de reflexión en cuanto a su propio proceso de formación, el 10% considera que sus alumnos algunas veces no están de acuerdo con la forma en que son evaluados porque es mucho trabajo según ellos, el 10% considera que sus alumnos no están de acuerdo con la forma en que son evaluados porque desean una mayor participación en su evaluación, y el 10% considera que sus alumnos no están de

¹¹³ Ídem.

¹¹⁴ López Torres, Marcos. Evaluación Educativa. Ed. Trillas. México 1999. Pág. 19

acuerdo con la forma en que son evaluados porque es una imposición, no les gusta ser evaluados y desean una mayor participación en su evaluación.

Como se denota en las respuestas que dieron los profesores a esta pregunta, la mayoría de ellos consideran que sus alumnos si están de acuerdo con la forma en que son evaluados, sin embargo, la evaluación casi siempre es una imposición y un medio de control y poder, por lo que los alumnos no siempre están de acuerdo con ella.

“Como profesor, es importante preguntarse, al calificar a los estudiantes, si se experimenta una sensación de poder, ya que si la evaluación no es educativa puede convertirse en arma poderosa.”¹¹⁵ El profesor, como todo ser humano, tiene necesidad tanto de reconocimiento como de control, y más que cualquiera otra persona precisa afirmarse frente a los otros como el que sabe; por ello puede cubrir sus limitaciones e inseguridades utilizando la evaluación como arma extrínseca.

Pregunta 12 ¿Cada cuándo realiza la evaluación de los aprendizajes de sus alumnos?

El 50% de los docentes expresó que realiza la evaluación de los aprendizajes de sus alumnos periódicamente durante el transcurso del semestre, el 10% menciona que realiza una evaluación diagnóstica y una evaluación continua y permanente en los diferentes momentos del proceso de enseñanza-aprendizaje, el 10% plantea que en cada clase observa a todos los alumnos, no sólo sus trabajos, sino también sus actitudes y aptitudes, el 20% expresa que realiza la evaluación de los aprendizajes de sus alumnos al inicio del semestre, periódicamente durante el transcurso del semestre y al final del semestre y el 10% plantea que realiza esta evaluación en cada módulo de aprendizaje.

¹¹⁵ Piastro, Estrella. Sentido educativo de la evaluación de los aprendizajes. En Revista Didac. Centro de desarrollo educativo. Universidad Iberoamericana. México [s.f.] No 38. Pág. 4

En las respuestas obtenidas de esta pregunta encontramos que casi todos los profesores expresaron que realizan la evaluación de los aprendizajes de sus alumnos periódicamente durante el transcurso del semestre, esto se relaciona con la evaluación continua y /o formativa propuesta por Scriven en 1967, ya que propone que la evaluación se lleve a cabo a lo largo del proceso de enseñanza aprendizaje mientras se esta realizando y no al final de aquel, de la misma forma, “le atribuyó una función pedagógica a la evaluación formativa, en una perspectiva de servicio y ayuda, y no de control y sanción como tradicionalmente ha sido.”¹¹⁶

Sin embargo, en muchos casos la evaluación formativa ha sido utilizada de manera distinta a la concebida originalmente por Scriven, esto se puede observar con los profesores de la carrera de Pedagogía, ya que en sus propuestas de evaluación y en sus respuestas a esta pregunta se puede apreciar como se confunde la evaluación formativa con la multiplicación de pequeñas evaluaciones sumativas, asignando calificaciones periódicas al aprendizaje de sus alumnos, en cada módulo de aprendizaje, en cada clase, en los diferentes momentos del proceso de enseñanza aprendizaje, etc.

Respecto a lo anterior, Jean Cardinet declara que “los profesores no tienen por qué sentirse obligados a emitir calificaciones por cada ejercicio que realice el estudiante, por el contrario, corregir el trabajo y dar una retroinformación detallada al alumno, ayudándole así a progresar, sea cual sea su nivel.”¹¹⁷ De este modo la evaluación ofrecería informaciones válidas al alumno y no datos sobre éste.

A su vez Cesar Coll establece que:

...el hecho de multiplicar las evaluaciones tomando procesos de enseñanza/aprendizaje de corta duración temporal (lecciones, temas, unidades didácticas, etc.) confiere al proceso evaluativo un carácter microsumatorio, pero no modifica en absoluto su naturaleza. En este sentido no es

¹¹⁶ Citado en Saavedra, Manuel. Op. Cit. Pág. 33

¹¹⁷ Citado en Monedero Moya, Juan José. Op. cit. Pág. 39

superfluo señalar que las propuestas de evaluación continua equivalen, a menudo, a propuestas de evaluación micro-sumativa.¹¹⁸

Pregunta 13 ¿Permite la participación del alumno en su propio proceso de evaluación?

El 100% menciona que si permite la participación del alumno en su propio proceso de evaluación.

Como se puede ver en las respuestas expresadas por los profesores en esta pregunta, todos contestaron que si permiten la participación del alumno en su propio proceso de evaluación, sin embargo, ¿Cómo se establece esa participación? ¿Se realiza sólo con la finalidad de asignar una nota o calificación?

En este sentido Estrella Piastro menciona que la evaluación debe proporcionar al estudiante experiencias que le permitan participar en el proceso de enseñanza aprendizaje, a partir de las cuales pueda recabar la información necesaria para determinar cuales son los logros o las dificultades que tiene para alcanzar el aprendizaje, así como determinar “que problemas tiene para la comprensión de los elementos básicos de la disciplina, como va integrando los saberes, cual es el tipo de participación que tiene frente a su grupo, cual es su grado de responsabilidad ante las tareas que se le asignan, etc.”¹¹⁹

De esta misma forma Miguel A. Santos Guerra menciona que los alumnos pueden participar en el proceso de evaluación en diferentes momentos y aspectos. Uno de estos momentos se refiere a la participación del alumno a decidir acerca de cómo se va a llevar a cabo su evaluación. Otro es la autoevaluación de su aprendizaje, el cual se considera como uno de los elementos de este proceso, y el tercer momento se refiere a “la intervención en el conocimiento y reelaboración de los criterios y de los mismos que se han utilizado en la valoración de sus trabajos. De este conocimiento surgirá un aprendizaje y de él se derivará una

¹¹⁸ Citado en Monedero Moya, Juan José. Ibidem. Pág. 41

¹¹⁹ Piastro, Estrella. Op. Cit. Pág. 4

variación que facilitará la consecución de éxitos posteriores.”¹²⁰ Con lo que la participación en su evaluación permitirá que el alumno se vuelva más crítico y reflexivo de su propio proceso.

Pregunta 14 ¿Conoce la diferencia entre los procedimientos cuantitativos y cualitativos para evaluar los aprendizajes de sus alumnos? ¿Usted que procedimientos emplea?

El 100% de los docentes plantea que si conoce la diferencia entre los procedimientos cuantitativos y cualitativos para evaluar los aprendizajes de sus alumnos, el 80% establece que emplea ambos procedimientos y el 20% menciona que sólo emplea procedimientos cualitativos.

En las respuestas obtenidas de esta pregunta pudimos observar que los profesores plantean que conocen la diferencia entre los procedimientos cuantitativos y cualitativos para evaluar los aprendizajes de sus alumnos, y de la misma forma en su mayoría expresan que emplean ambos procedimientos, sin embargo, en las propuestas de evaluación de los programas escolares se reflejan como propuestas de evaluación criterios con un enfoque más cuantitativo que cualitativo, tales como exámenes, controles de lectura, trabajos finales, exposiciones, etc.

Respecto a lo anterior Raquel Glazman expresa que “dichas evaluaciones se asocian más bien a cuestiones administrativistas de la educación, que han promovido más lo relacionado con el control de recursos e instituciones que a los valores establecidos para mejorar los procesos educativos en el nivel superior.”¹²¹

¹²⁰ Santos Guerra, Miguel A. La evaluación: Un proceso de diálogo, comprensión y mejora. Ed. Aljibe. Archidona (Málaga) 1995. Pág. 65

¹²¹ Glazman Nowalski, Raquel. Evaluación y exclusión en la enseñanza universitaria. Paidós Educador. México 2001. Pág. 101

Pregunta 15 ¿Realiza ajustes al proceso de enseñanza aprendizaje a partir de los resultados obtenidos con la evaluación de los aprendizajes?

El 100% de los docentes menciona que si realiza ajustes al proceso de enseñanza aprendizaje a partir de los resultados obtenidos con la evaluación de los aprendizajes.

Con lo que podemos observar que todos los profesores plantean que si realizan ajustes al proceso de enseñanza aprendizaje a partir de los resultados obtenidos con la evaluación de los aprendizajes, en tal sentido se alude a la evaluación formativa, la cual se realiza con la finalidad de mejorar el proceso de enseñanza aprendizaje. Con lo que Blanca Silvia López Frías expresa que la evaluación formativa realizada durante el proceso de enseñanza aprendizaje, sirve para mejorarlo y para dirigirlo por una serie de pasos de retroalimentación constante, al mismo tiempo, “la evaluación formativa debe servir para identificar dónde se encuentran deficiencias en el aprendizaje, con el fin de utilizar la información para elaborar actividades de enseñanza diferentes y lograr así el aprendizaje propuesto.”¹²² Sin embargo, muchos docentes se olvidan de esta situación y se preocupan más por medir el aprendizaje de sus alumnos que por mejorar el proceso de enseñanza aprendizaje.

Pregunta 16 ¿Bajo qué enfoque teórico-pedagógico realiza la evaluación de los aprendizajes de sus alumnos?

El 50% expresó que el constructivismo es el enfoque teórico-pedagógico bajo el cual realiza la evaluación de los aprendizajes de sus alumnos, el 10% se basa en la didáctica crítica, el 10% convina varias teorías como el conductismo, el constructivismo y la didáctica crítica, el 10% emplea la perspectiva crítica y constructivista, el 10% emplea el conductismo y como otra opción los grupos académicos participativos y el 10% utiliza como enfoque teórico-pedagógico el enfoque pedagógico, el cual manifiesta que es el respeto por la diferencia del otro.

¹²² López Frías, Blanca Silvia. Evaluación del aprendizaje. Alternativas y nuevos desarrollos. Ed. Trillas. México 2001. Pág. 28

Por medio de las respuestas obtenidas de la presente pregunta, encontramos que muchos de los docentes manifiestan que se basan en el constructivismo para realizar la evaluación de los aprendizajes de sus alumnos, sin embargo esta corriente plantea estrategias cualitativas para llevar a cabo la evaluación de los aprendizajes de los alumnos ¿entonces por qué en sus propuestas de evaluación no se encuentran estrategias propuestas por el constructivismo?

En tal sentido, algunos teóricos como Rafael Flores Ochoa mencionan que los pedagogos cognitivos pretenden que sus alumnos aprendan a pensar, que desarrollen su capacidad crítica y reflexiva acerca de las decisiones que tomen en su situación académica y vivencial. A su vez los aprendizajes en la perspectiva cognitiva deben ser significativos y requieren de la construcción de sentido por parte de los alumnos. Así, los alumnos bajo esta perspectiva, no son receptores pasivos de la información, sino que “lo que reciben lo reinterpretan desde su mundo interior, lo leen con sus propios esquemas para producir sus propios sentidos, porque entender es pensar y pensar es construir sentido, por ello, a los pedagogos cognitivos también se les denomina constructivistas.”¹²³ De esta misma forma la evaluación desde la perspectiva Constructivista debe retomar los postulados antes descritos para llevar a cabo con sentido crítico y constructivo la evaluación de los aprendizajes de sus alumnos.

Pregunta 17 ¿Conoce las estrategias de evaluación que aportan la Didáctica Crítica y la Teoría Constructivista?

El 90% de los docentes manifiestan que si conocen las estrategias de evaluación que aportan la didáctica crítica y la teoría constructivista y el 10% expresa que no las conoce.

En las respuestas obtenidas a esta pregunta, la mayoría de los profesores expresaron que si conocen las estrategias de evaluación que aportan la Didáctica Crítica y la Teoría Constructivista, al respecto de lo cual encontramos que un

¹²³ Flores Ochoa, Rafael. Evaluación, pedagogía y cognición. Ed. Mc Graw Hill. Santa fe de Bogota. Colombia 2000. Pág. 46

porcentaje mínimo de profesores plantean a la autoevaluación como un criterio, sin embargo, no se sabe como se autoconceptualiza y como se lleva a cabo ¿los alumnos de esta área de conocimiento han sido preparados o formados para realizar un autoevaluacion o esta se reduce simplemente a otorgar una nota? ¿Esta se toma en cuenta sólo como autocalificación? ¿Por qué si conocen estas corrientes sus propuestas de evaluación no retoman a la autoevaluacion como un criterio?

Respecto a lo anterior, Blanca Silvia López Frías plantea que la autoevaluacion consiste en la evaluación que el alumno hace de su propio aprendizaje y de los factores que intervienen en él. Con lo que su tarea consiste en que aprendan a emitir juicios de valor y a desarrollar su capacidad critica.

Asimismo, Blanco Prieto plantea la pregunta que los profesores frecuentemente se hacen: "¿están los alumnos capacitados para autoevaluarse? Existe el potencial en el alumno, pero debemos educarlos para esta función. Si nuestra meta es que los alumnos aprendan a aprender, debemos también enseñarles a autoevaluarse,"¹²⁴ situación que les permitirá adquirir mayor responsabilidad en su aprendizaje.

Pregunta 18 De ser afirmativa la respuesta anterior describa algunas características de ambas posturas.

Por las características de la pregunta encontramos dos tipos de respuesta, la primera de ellas se refiere a la Didáctica Critica, y la segunda a la Teoría Constructivista.

Con respecto a la Didáctica Critica, la mayoría de los profesores tienen muy clara su caracterización, por lo que se plantean los siguientes ejemplos:

¹²⁴ López Frías, Blanca Silvia. Op. Cit. Pág. 37

El profesor No 2 plantea que “la Didáctica Crítica recupera el proceso de autoevaluación, se enfoca más hacia las cuestiones cualitativas, enfocadas a la atención de problemas desde su propia práctica, es un método dialéctico en el que se sabe parte del propio objeto.”

El profesor No 3 expresó que “la Didáctica Crítica conlleva como formas de evaluación ensayos, proyectos, autoevaluación, etc.”

El profesor No 4 manifestó que “la Didáctica Crítica implica la reflexión y participación del alumno, se considera el proceso de aprendizaje como dinámico.”

El profesor No 5 respondió que “la Didáctica Crítica evalúa no califica todo el proceso y considera las necesidades de los alumnos desde el contexto sociocultural del mismo.”

El profesor No 7 se refiere a esta como “la participación activa de todos los integrantes del grupo, expresarse, aportar, tratar de entender las necesidades que tienen y como proponen resolverlas, adecuar lo institucional a la realidad de cada uno como futuros profesionistas.”

Así mismo, entre las características de la Didáctica Crítica encontramos las siguientes:

La Didáctica Crítica concibe que el aprendizaje es un proceso en espiral, las explicaciones, los cambios conseguidos son la base a partir de la cual se lograrán otros nuevos, más complejos y profundos, y tiene que ser visto no sólo en su dimensión individual, sino fundamentalmente en la social, en la que se aprende por y con los otros. Por lo que se plantea al aprendizaje grupal como un medio para llevar a cabo el proceso de enseñanza aprendizaje.

De este modo se aprende a pensar en grupo, con otros se afrontan procesos de esclarecimiento tanto de aspectos relativos a una materia de estudio como de las dificultades y los problemas que implica este tipo de trabajo.

De la misma forma el aprendizaje es un acto en permanente cuestionamiento en él que el docente al producir aprendizajes significativos en los alumnos, también genera cambios en él, ya que le posibilita aprender de la experiencia de enseñar. Con lo que la participación de los alumnos en este proceso es decisiva y también significa que éstos, durante el proceso de aprendizaje enseñan, es decir, intervienen en los procesos de aprender del profesor.

Así el profesor obtiene múltiples aprendizajes significativos en este proceso y está en condiciones a su vez, de promover en sus alumnos aprendizajes del mismo tipo y del mismo modo por la participación conjunta de profesor y alumnos. Por lo que todos aprenden de todos y fundamentalmente de aquello que realizan en conjunto.

A su vez, esta didáctica propone que en el proceso de evaluación se introduzcan metodologías participativas, en las que los involucrados asuman alternativamente el rol de sujetos y objetos de la evaluación. Circunstancia que les permite jugar un papel activo y decisivo en todos los momentos importantes del proceso de enseñanza aprendizaje.

Con lo que el profesor antes de seleccionar la metodología y las técnicas para cualquier acción evaluativa necesita cuestionar sobre la naturaleza del objeto de estudio de la evaluación: el aprendizaje. Así mismo es necesario que conciba al alumno como una totalidad, y entienda al aprendizaje como proceso y, sobre todo, que parta del reconocimiento de la complejidad del ser humano.

De modo que la evaluación en su dimensión grupal, tiene como meta que profesores y alumnos cobren conciencia no únicamente de lo aprendido durante

el curso, sino de la forma en que se aprendió y, sobre todo, de la posibilidad de recrear esta experiencia en nuevas situaciones de aprendizaje.

De manera que la evaluación del aprendizaje necesita concebirse como una actividad inherente al fenómeno educativo, y no como un hecho aislado del acto de aprender. Así, es un concepto didáctico que ayuda a los sujetos de la educación, no únicamente a verificar y certificar los resultados de la tarea docente y educativa, sino a comprender y explicar el significado del proceso educativo en sus verdaderas dimensiones.

En lo referente al Constructivismo, los profesores dieron las siguientes respuestas:

El profesor No 1 establece que “la Teoría Constructivista desarrolla una postura donde el alumno genera procesos de autocrítica para dar cuenta de su evaluación.”

El profesor No 3 menciona que “algunas de las formas de evaluación que se sugieren en esta postura son mapas, esquemas, redes semánticas, etc.”

El profesor No 4 plantea que “el Constructivismo se centra en el aprendizaje y proceso de conocimiento del estudiante, se le concibe como sujeto cognoscente que crea y recrea el conocimiento.”

El profesor No 5 contesto que “el Constructivismo toma en consideración los conocimientos previos del alumno y dirige su proceso de enseñanza aprendizaje.”

El profesor No 6 respondió que “esta postura permite la construcción de conocimientos por parte de cada alumno y la autoevaluación reconociendo por parte de éste los logros alcanzados en su aprendizaje.”

El profesor No 8 manifestó que “esta postura plantea que los aprendizajes sean significativos para el alumno, que el alumno participe activamente en los procesos de investigación y construcción de sus conocimientos y que exista libertad para la creatividad.”

De esta forma se puede observar que los profesores tienen claras las características de esta teoría, por lo que a continuación se presentan algunas de ellas:

La concepción constructivista del aprendizaje escolar se sustenta en la idea de que la finalidad de la educación que se imparte en las escuelas es promover los procesos de crecimiento personal del alumno en el marco de la cultura del grupo al que pertenece. Por lo que se debe promover la participación del alumno en actividades que logren propiciar en éste una actividad mental constructiva.

Con lo que la finalidad de la intervención docente es desarrollar en el alumno la capacidad de realizar aprendizajes significativos por sí solo en una amplia gama de situaciones y circunstancias.

Cabe señalar que en el capítulo I se menciona que Rocío Quesada Castillo plantea que de acuerdo con Cesar Coll la concepción constructivista se organiza en torno a tres ideas fundamentales:¹²⁵

1. El alumno es el responsable último de su propio proceso de aprendizaje. Es él quien construye el conocimiento y nadie puede sustituirle en esa tarea. Ello no debe interpretarse como que él descubre o inventa, sino que es él quien aprende y la enseñanza esta mediatizada por su actividad mental constructiva. Lo que es capaz de aprender depende tanto de su nivel de competencia

¹²⁵ Retomado de Quesada Castillo, Rocío. Como planear la enseñanza estratégica. Ed. Limusa. México 2001. Pág. 15

cognoscitiva general, como de los conocimientos que ha podido construir en sus experiencias previas.

2. La actividad mental constructiva del alumno se aplica a contenidos que ya poseen un grado considerable de elaboración, resultado de un proceso de construcción social. Se dice que los alumnos construyen o reconstruyen objetos de conocimiento que ya están contruidos, aceptados como saberes y sistematizados en las disciplinas, porque elaboran significados o representaciones mentales personales de esos saberes, de acuerdo con el conocimiento previo que poseen.

3. La función del profesor se orienta a crear condiciones para que el alumno despliegue una actividad mental constructiva, rica y diversa llevándolo a que la construcción se acerque de forma progresiva a lo que significan y representan los contenidos como saberes culturales. Su principal función es engarzar los procesos de construcción del alumno, con el saber colectivo culturalmente organizado.

De esta manera aprender un contenido quiere decir que el alumno le atribuye un significado, construye una representación mental a través de imágenes o proposiciones verbales o bien elabora una especie de teoría o modelo mental como marco explicativo de dicho conocimiento.

De igual forma construir significados nuevos implica un cambio en los esquemas de conocimiento que se poseen previamente, esto se logra introduciendo nuevos elementos o estableciendo nuevas relaciones entre dichos elementos.

De la misma forma, Ausubel postula que el aprendizaje implica una reestructuración activa de las percepciones, ideas, conceptos y esquemas que el aprendiz posee en su estructura cognitiva. Por lo que el aprendizaje no es una simple asimilación pasiva de información, sino que el alumno la transforma y

asimila en su estructura cognitiva. Así los materiales de estudio y la información exterior se interrelacionan e interactúan con los esquemas de conocimiento previo y las características personales del aprendiz.

A su vez, Ausubel define a la estructura cognitiva como el conjunto de hechos, definiciones, proposiciones, conceptos, etc., almacenados de una manera organizada y jerárquica. A su vez, la estructura cognitiva esta integrada por esquemas de conocimiento, estos esquemas son abstracciones o generalizaciones que los individuos hacen a partir de los objetos, hechos y conceptos, y de las interrelaciones que se dan entre éstos.

Por lo que es indispensable tener presente que la estructura cognitiva del alumno tiene una serie de antecedentes y conocimientos previos, un vocabulario y un marco de referencia personal, lo cual es además un reflejo de madurez intelectual.

Respecto a lo anterior, el constructivismo postula que para que realmente sea significativo el aprendizaje, éste debe reunir varias condiciones: la nueva información debe relacionarse de modo no arbitrario y sustancial (no al pie de la letra) con lo que el alumno ya sabe, dependiendo también de la disposición de éste por aprender, así como de la naturaleza de los materiales o contenidos de aprendizaje.

Con lo que durante el aprendizaje significativo el alumno relaciona de manera no arbitraria y sustancial la nueva información con los conocimientos y experiencias previas que ya posee en su estructura cognitiva.

Lo anterior resalta la importancia que tiene que el alumno posea ideas previas como antecedente necesario para aprender, ya que sin ellos, aún cuando el material de aprendizaje esté bien elaborado, poco será lo que el aprendiz logre.

Así mismo se puede ver que los profesores conocen las características de ambas posturas, sin embargo, ¿Por qué si conocen estas características, no las retoman para evaluar a sus alumnos? ¿Porqué no rescatar el sentido cualitativo que ambas plantean?

Pregunta 19 ¿Usted se basa en los criterios que establece en el programa para evaluar?

El 70% de los docentes se basa en los criterios que establece en el programa para evaluar, el 30% no se basa en estos criterios para evaluar, de estos el 20% se basa en criterios establecidos en conjunto con los alumnos y el 10% además de basarse en criterios establecidos en conjunto con los alumnos, se basa en criterios propios.

De esta forma encontramos que muchos de los docentes se basan en los criterios que establecen en el programa para evaluar, y los demás toman en consideración entre otros, criterios establecidos en conjunto con los alumnos, sin embargo, estos no dejan de ser una imposición por parte del profesor para certificar los conocimientos de sus alumnos. A pesar de que se les pida a los alumnos que propongan a sus grupos ¿Cómo quieren ser evaluados?, lo que cambia es la fuente de información, lo que se mantiene es la reproducción del modelo de medición y acreditación de los aprendizajes.

Por encima de los significados epistemológicos y pedagógicos que le asignemos a la evaluación, no hay duda de que en la práctica ésta se transforma en una herramienta administrativa o en una instancia de poder, de autoridad y aún de status social. Quien evalúa y juzga asume una posición de privilegio frente a los demás, autoridad y poder que pueden tener alcances muy diferentes en el medio donde actúa la persona.¹²⁶

¹²⁶ Cerda Gutiérrez, Hugo. Op. Cit. Pág. 19

Pregunta 20 ¿Modifica sus estrategias de evaluación de acuerdo con los cambios que se realizan en los planes y programas de estudio?

El 90% de los profesores respondió que si modifica sus estrategias de evaluación de acuerdo con los cambios que se realizan en los planes y programas de estudio y el 10% no realiza esta actividad.

En esta pregunta la mayoría de los profesores contestaron que si modifican sus estrategias de evaluación de acuerdo con los cambios que se realizan en los planes y programas de estudio, sin embargo, se ha observado en los programas de las unidades de conocimiento, los mismos criterios de evaluación del plan de estudios anterior, como son participaciones, controles de lectura, ensayos, exámenes, etc. ¿Acaso un nuevo plan de estudios, no conlleva a nuevas formas de evaluación de los aprendizajes?

Respecto a esto Miguel A. Santos Guerra expresa que en muchas ocasiones los profesores suelen repetir de un año para otro sus mismas formas de evaluación, lo saben muy bien los alumnos que al comenzar el curso preguntan a sus compañeros por las prácticas evaluadoras del profesor. Por lo que este debe cuestionarse sobre los diversos aspectos que influyen en la evaluación de sus alumnos “hay que poner en cuestión qué es lo evaluado, por qué se evalúa así, con qué criterios se realiza la evaluación, cómo se utiliza para mejorar la práctica, qué otras formas habría de evaluación. Si no se interroga el profesor sobre estos aspectos, se repetirán de forma casi mecánica.”¹²⁷

¹²⁷ Santos Guerra, Miguel A. Op. Cit. Pág. 65

CONCLUSIONES

Como se ha podido observar en el desarrollo de la presente tesis, la evaluación de los aprendizajes es, sin duda, uno de los temas que mayor confusión provocan en el campo educativo. En relación con el se han desarrollado dos posturas o enfoques teóricos: el enfoque cuantitativo y el enfoque cualitativo. El enfoque cuantitativo se basa en los principios de la tecnología educativa y el conductismo, y sus datos generalmente son el fruto de mediciones numéricas a partir de las cuales se pueden verificar hipótesis. Por el contrario, el enfoque cualitativo no maneja ese tipo de datos ni de análisis. Se realiza con base a juicios de valor sobre los datos y evidencias extraídos de la realidad evaluada.

Estas dos perspectivas teóricas ubican a la evaluación de los aprendizajes dentro de la didáctica de manera diferenciada, para la Tecnología Educativa, esta es un producto cuantificable que se realiza al final de un proceso didáctico de enseñanza aprendizaje. Mientras que para la Didáctica Crítica la evaluación de los aprendizajes es un proceso inherente al proceso didáctico, ya que es entendida como la emisión de juicios de valor, por lo que esta presente desde el momento mismo de la planeación del proceso de enseñanza aprendizaje.

En este marco, en la evaluación de los aprendizajes se ha originado un debate en el que se enfrentan estas dos posturas teóricas, sin embargo, la mayoría de los autores señala que cualquiera que sea la concepción que se adopte sobre la evaluación, esta es en esencia un juicio de valor, lo cual implica necesariamente un pronunciamiento y una interpretación de la información que se ha recabado del objeto evaluado.

En este sentido la evaluación de los aprendizajes es concebida por muchos docentes como un juicio de valor, sin embargo, y aunque se plantee a la evaluación como juicio de valor, en muchas ocasiones, esta es asociada a la medición o a la acreditación del aprendizaje de los alumnos.

Esta situación se puede observar entre los docentes de la línea de formación pedagógica didáctica de la carrera de Pedagogía de la FES Aragón, en la que aunque los docentes manifiesten que la evaluación es un juicio de valor, en sus propuestas de evaluación de los programas escolares, ésta se lleva a cabo en su mayoría con un criterio cuantitativo.

Con los que en los programas escolares encontramos materias como Teoría Pedagógica I, Evaluación Curricular, Planeación y Organización Educativa, Formación y Práctica Pedagógica, etc., en las que se observan como criterios de evaluación: exámenes, trabajos finales, exposiciones, controles de lectura, participaciones, etc., en muchos de los cuales se asignan porcentajes como un medio para obtener una calificación.

Así, estas formas de evaluación se dirigen más a la medición del aprendizaje de los alumnos, que a la verdadera comprensión del proceso de evaluación en que esta inserto el alumno. Situación que ha sido muy cuestionada por diversos autores, ya que el aprendizaje no se puede medir en términos matemáticos, ni la aparente medición del mismo nos permite conocer el nivel de aprendizaje que han alcanzado los alumnos durante un ciclo escolar.

Respecto a lo anterior, en las respuestas de los cuestionarios aplicados, encontramos que la mayoría de los profesores de la carrera de Pedagogía cuentan con una formación pedagógica, por lo que tienen conceptualmente claras las diferencias entre evaluación, medición y acreditación, sin embargo, esto no se refleja en los criterios de evaluación que establecen en los programas escolares.

A su vez, en los profesores no pedagogos se ve más acentuada esta confusión, ya que muchas veces no saben establecer la diferencia entre estos conceptos.

De igual forma en estos cuestionarios los profesores establecen que realizan la evaluación de los aprendizajes de sus alumnos basados en ambos criterios

(cuantitativo y cualitativo), situación que muchas veces no se observa ni en los cuestionarios ni en los programas antes mencionados, ya que se privilegian los aspectos cuantitativos en detrimento de los cualitativos.

Del mismo modo, aunque los profesores mencionan que modifican sus estrategias de evaluación de acuerdo con los cambios que se realizan en los planes y programas de estudios, en el nuevo plan de estudios no se observan estas nuevas formas de evaluación, sino que se presentan formas muy similares a las del anterior plan de estudios, en las que las formas cuantitativas juegan un papel predominante.

Es así como la idea de los criterios de acreditación de los aprendizajes es la que predomina en la carrera de Pedagogía de la FES Aragón, ponderando porcentajes a las actividades que los alumnos realizaran durante el proceso de enseñanza aprendizaje, por lo que en la vida académica de la carrera puede observarse una tendencia hacia lo cuantitativo.

Cabe señalar que me interesó este tema porque en mi experiencia como estudiante viví un proceso de evaluación cuantitativa, en la que imperaban como formas de evaluación los exámenes, los trabajos finales, las participaciones obligatorias, los controles de lectura, etc., impuestas por los profesores, y en las que los alumnos teníamos poca participación, y estas formas de evaluación no han cambiado con el nuevo plan de estudios. Por lo que considero que no se puede seguir evaluando a los alumnos bajo estos principios, porque reducen la evaluación a la medición del aprendizaje.

De la misma forma, nosotros como pedagogos debemos cuestionar las formas de evaluación que emplean nuestros profesores, ya que en su mayoría ellos también son pedagogos y conocen otras alternativas para evaluar al alumno, sin embargo, muchas veces no las aplican y se quedan únicamente en la teoría.

No podemos dejar de lado que la Pedagogía proporciona múltiples alternativas y enfoques que nos ayudan a salir de la evaluación cuantitativa. Tal es el caso de las propuestas de evaluación que aportan la Didáctica Crítica y la Teoría Constructivista que presentan un enfoque cualitativo para evaluar al alumno.

Entre las cuales podemos citar, desde la perspectiva constructivista que postula Frida Díaz Barriga:

- a) Evaluación auténtica de aprendizajes situados. Entre las que destacan las rúbricas, los portafolios y la autoevaluación.
- b) La observación de las actividades realizadas por los alumnos.
- c) La exploración a través de preguntas formuladas por el profesor durante la clase.
- d) Los ejercicios y las prácticas que los alumnos realizan en clase.
- e) Las tareas que los profesores encomiendan a sus alumnos para realizarlas fuera de clase.
- f) Pruebas o exámenes tipo test.
- g) Mapas conceptuales.
- h) Pruebas de ejecución.
- i) Listas de cotejo o verificación y escalas.

Desde la perspectiva de la didáctica crítica con base en Porfirio Morán, se encuentran:

Para evaluación:

- a) La observación participante o investigación acción.
- b) Entrevista.
- c) Análisis de situación grupal.

Para acreditación:

- a) Examen a libro abierto.

- b) Examen temático o de composición.
- c) Ensayo.
- d) Trabajos de investigación teórica y de campo.

Estas propuestas anteriormente descritas se sustentan teóricamente en la perspectiva de la evaluación cualitativa, haciendo referencia a los procesos de acreditación de los aprendizajes para responder a los criterios institucionales.

Respecto a lo anterior, encontramos que aunque los profesores mencionan en los cuestionarios que también emplean procedimientos cualitativos para evaluar al alumno, en un porcentaje mínimo de ellos refleja criterios como la autoevaluación, o como los criterios referidos anteriormente, situación que refleja su poca aplicación en el ámbito educativo.

Por lo que propongo retomar las estrategias de evaluación que proponen estas teorías, para que los profesores dispongan de otras alternativas con un enfoque cualitativo para evaluar al alumno, y para que los alumnos tengan otras alternativas que les permitan una mayor participación en su propio proceso de evaluación.

Así mismo, esta investigación me aportó un mayor conocimiento acerca de las diferentes estrategias de evaluación que aportan teorías pedagógicas como la Didáctica Crítica y la Teoría Constructivista y una reflexión sobre las estrategias que ahora imperan en el campo educativo, como son las que plantea el Conductismo y la Tecnología Educativa.

Con lo que los profesores deben buscar alternativas diferentes para evaluar a sus alumnos, así como reflexionar acerca de su práctica actual en materia de evaluación, para que recuperen el sentido de la enseñanza, y no la enseñanza desde su medición con el objeto de acreditar o certificar.

De esta manera se aportaría a la carrera de Pedagogía un replanteamiento en las formas de evaluación del aprendizaje que emplean los docentes y que se sugieren en los programas escolares.

Después de esta investigación me queda claro que existen tres procesos referidos a la evaluación de los aprendizajes: el primero, la evaluación es un juicio de valor, segundo, por cuestiones administrativas-institucionales se tiene que llegar al nivel de la certificación del aprendizaje, lo que hace referencia a la acreditación, el tercero, el nivel de calificación que hace referencia numérica en la certificación del aprendizaje.

Finalmente la elaboración de esta tesis me llevó a hacer una autorreflexión sobre algunos cuestionamientos como los siguientes:

¿QUÉ SE ENTIENDE POR EVALUACIÓN?

R- La evaluación es un proceso que se inscribe en el ámbito educativo, proceso que implica un juicio valorativo sobre un referente como puede ser, el alumno, el grupo, el programa escolar, la investigación, etc., lo cual nos ubica en un **ámbito filosófico** y particularmente en un **campo de lo axiológico**, situación de entrada que marca un **rompimiento epistemológico** con la idea tradicional que la evaluación es un proceso terminal de carácter cuantitativo, cuyo sustento racional implica una matematización del referente. Es decir, la evaluación vista desde la primera perspectiva nos ayuda a abrir el **plano de lo subjetivo** como nueva posibilidad de estudiar la esencia del referente. Por ello, la evaluación la concebimos como **una generación de conocimientos**, en cuanto obliga a indagar, reflexionar y proponer, desde campos disciplinarios y marcos categoriales y conceptuales, alternativas sobre el referente.

¿QUÉ ASPECTOS HABRÍA QUE TOMAR EN CUENTA PARA EVALUAR AL ALUMNO?

R- Si partimos del principio de que la evaluación no es una medición cuantitativa, sino un proceso complejo como lo hemos señalado anteriormente, creo que lo importante es recuperar una interpretación de cómo ellos están construyendo proyectos de vida profesional. Tengamos presente que la evaluación es un acto inherente al proceso didáctico, su finalidad es que los alumnos asuman una actitud frente a su profesión, de ahí que la enseñanza también adquiera un carácter de significativa. Pongamos como ejemplo, un contenido curricular, es significativo cuando posibilita a los estudiantes entender su presente que viven, pero al mismo tiempo debe posibilitar la construcción de proyectos de vida viables con los cuales se vislumbra dentro de un futuro, no hay posibilidad de que el alumno entienda su realidad presente sino tienen la capacidad de anticipación, esto tiene que ver con la conformación no sólo de una conciencia cognitiva sino también de una conciencia histórica.

No obstante, a lo dicho hasta aquí, es necesario por cuestiones institucionales la ACREDITACIÓN de los saberes, que tiene que ver con criterios muy particulares sobre actividades que realizan los estudiantes en torno al cumplimiento de los objetivos educacionales del curso (no conductuales).

¿CÓMO VALORAR ESTOS ASPECTOS?

R- Esto es una cuestión subjetiva, tiene que ver con el rompimiento de esquemas tradicionales, como la memorización, o la repetición mecánica de los saberes curriculares, tiene más bien que ver con una interpelación a un acto de conciencia sobre la significatividad que tienen dichos saberes. Cómo están reconstruyendo su proyecto de vida profesional. La valoración tiene que ver con el trayecto de la formación. Con lo cual se abre desde una perspectiva interesante la autoevaluación, no la autocalificación que son dos cosas distintas.

BIBLIOGRAFIA

ANDERSON, Jonathan et al. Redacción de tesis y trabajos escolares. Editorial Diana. México 1972. (16ª edición 1995) pp. 174.

ANGULO Rasco, J. Félix y Blanco, N. Teoría y desarrollo del curriculum. Editorial Aljibe. Archidona (Málaga) 1994. pp. 298.

AUSUBEL, P. David et al. Psicología Educativa. Un punto de vista cognoscitivo. Editorial Trillas. México 1983. (2ª edición) pp. 623.

GARCIA Caballero, Ana Alicia et al. "Aspectos que modifican el diseño curricular." En Barrón Tirado, Concepción y Bautista Melo, Blanca Rosa. Memoria del Foro Análisis del Curriculum de la Licenciatura en Pedagogía en la ENEP Aragón. ENEP Aragón. UNAM. México 1991.

BAUTISTA Melo, Blanca Rosa y Rodríguez, Alberto. "La Licenciatura en Pedagogía en la ENEP Aragón." En Díaz Barriga, Ángel, Barrón Tirado, Concepción y Bautista Melo, Blanca Rosa. Memoria Encuentro sobre Diseño Curricular. ENEP Aragón. UNAM. México 1985. pp. 208.

CABRERA Flor y Espin, Julia Victoria. Medición y Evaluación Educativa. Fundamentos Teórico-Prácticos. Editorial PPU (Promociones y Publicaciones Universitarias) Barcelona 1986. pp. 339.

CARRASCO, José Bernardo. Técnicas y Recursos para el Desarrollo de las Clases. Editorial Rialp. España 1991. (4ª edición 2000) pp. 258.

CERDA Gutiérrez, Hugo. La Evaluación como Experiencia Total. Logros-Objetivos-Procesos-Competencias y Desempeño. Editorial Nomos. Santa Fe de Bogotá: Corporativa Editorial Magisterio (colección mesa redonda) 2000. pp. 308.

DE ALBA, Alicia. Evaluación Curricular: Conformación conceptual del campo. CESU-UNAM. México 1991. pp. 182.

DE CAMILLONI, R.W. Alicia, et al. La Evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo. Editorial Paidós. Argentina 1998. pp. 176.

DÍAZ BARRIGA, Ángel (compilador). El Examen: Textos para su Historia y Debate. CESU-UNAM. México 1993. pp. 329.

DIAZ BARRIGA, Ángel. Docente y programa. Lo institucional y lo didáctico. Aique Grupo editor. Rei Argentina (Instituto de Estudios y Acción Social) 1994. pp. 154.

DIAZ BARRIGA, Ángel. Didáctica y Currículum. Convergencias en los programas de estudios. Ediciones Nuevomar. México 1985. pp. 150.

DIAZ BARRIGA Arceo, Frida. Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista. Editorial Mc Graw Hill. México 1998. pp. 232.

ELIZONDO Huerta, Aurora. "La Reforma Educativa y las ENEP." en Memorias Primer Foro Académico Laboral ENEP. UNAM. México 1980. pp. 148.

FERMIN, Manuel. La Evaluación, los exámenes y las calificaciones. bcp (biblioteca de cultura pedagógica). Editorial Kapelusz. Buenos Aires 1971. pp. 128.

FLORES Ochoa, Rafael. Evaluación, Pedagogía y Cognición. Editorial Mc Graw Hill. Santa fe de Bogota. Colombia 2000. pp. 226.

GLAZMAN Nowalski, Raquel. Evaluación y Exclusión en la enseñanza universitaria. Paidós Educador. México 2001. pp. 191.

GRANADOS Chapa, Miguel Ángel. "Así nacieron las ENEP." en Memorias Primer Foro Académico Laboral ENEP. UNAM. México 1980. pp. 148.

HOTYAT, F. Los exámenes. bcp (biblioteca de cultura pedagógica). Editorial Kapelusz. Buenos Aires 1974. pp. 226.

LÓPEZ Frías, Blanca Silvia e Hinojosa Kleen, Elsa Maria. Evaluación del aprendizaje. Alternativas y nuevos desarrollos. Editorial Trillas. ITESM. Universidad Virtual. México 2001. pp. 142.

LOPEZ Torres, Marcos. Evaluación Educativa. Editorial Trillas. México 1999. pp. 75.

MONEDERO Moya, Juan José. Bases teóricas de la evaluación educativa. Editorial Aljibe. España 1998. pp.141.

MORÁN Oviedo, Porfirio. La Docencia como Actividad Profesional. Editorial Gernika. México 1994. pp. 189.

NEVO, David. Evaluación Basada en el Centro. Un diálogo para la Mejora Educativa. Ediciones mensajero. España 1997. pp. 207.

ONTIVEROS Alonso, Vianey. La noción de docencia desde la perspectiva del profesorado de la licenciatura en pedagogía en la ENEP Aragón: estudio de caso. Tesis Licenciatura (Licenciado en Pedagogía). ENEP Aragón. UNAM. México 2003. pp. 192.

PANSZA González, Margarita, et al. Fundamentación de la didáctica. Vol. I. Editorial Gernika. México 1986. pp. 228.

PANSZA González, Margarita, et al. Operatividad de la didáctica. Vol. II. Editorial Gernika. México 1986. pp. 137.

PIAGET, Jean. Desarrollo y Aprendizaje. Editorial The Journal of Research Science Teaching Vol. No. 2. Traducción Teddre Paz. 1964. pp. 156.

QUESADA Castillo, Rocío. Como Planear la Enseñanza Estratégica. Editorial Limusa. México 2001. pp. 232.

RAMIREZ Liberio, Victoriano. "Nacimiento y Estructura de las ENEP." en Memorias Primer Foro Académico Laboral ENEP. UNAM. México 1980. pp. 148.

RODRIGUEZ Gómez, Gregorio. Metodología de la investigación cualitativa. Editorial Aljibe. España 1999. pp. 378.

SAAVEDRA, R. Manuel S. Evaluación del aprendizaje. Conceptos y Técnicas. Editorial Pax. México 2001. pp. 168.

SAMPIERI Hernández, Roberto, et. al. Metodología de la Investigación. Editorial Mc Graw Hill. México 1998. pp. 501.

SANTOS Guerra, Miguel A. La evaluación: Un proceso de diálogo, comprensión y mejora. Editorial Aljibe. Archidona (Málaga) 1995. pp. 230.

UNAM, ENEP Aragón. Plan de Estudios de la Licenciatura en Pedagogía. Tomo I. ENEP Aragón. UNAM. México. 2a reimpresión 2004. pp. 105.

UNAM, Legislación Universitaria. Reglamento General de Exámenes de la Legislación Universitaria. UNAM. México. Págs. 295-298.

WERTSCH, James V. Vigotsky y la formación social de la mente. Editorial Paidós. Barcelona, España 1988. pp. 35-74.

Hemerografía.

CARRIÓN Carranza, Carmen. “Génesis y Desarrollo del Concepto de Evaluación Institucional.” en Perfiles Educativos. México. Julio-Septiembre 1984. No. 6 Págs. 43-48.

DÍAZ Barriga, Ángel. “Una Polémica en Relación al Examen” en Revista Iberoamericana de Educación. México. Mayo-Agosto 1994. No. 5 Págs. 161-181.

Enciclopedia Microsoft Encarta. “Evaluación” Encarta online 1993-2000.

FUENTES, Karla, et al. “1976-2005, el camino de consolidación universitaria en Aragón.” en Boletín Aragón. Edición Especial. FES Aragón. UNAM. México. Marzo del 2005. Págs. 10-17.

GONZALEZ Gutiérrez, Jesús. “El Postgrado, esencial para la modificación a Facultad.” en Boletín Aragón. Edición Especial. FES Aragón. UNAM. México. Marzo del 2005. p. 4.

PIASTRO, Estrella. “Sentido educativo de la evaluación de los aprendizajes.” en Revista Didac. Centro de desarrollo educativo. Universidad Iberoamericana. México [s.f.] No 38 Págs. 3-4.

QUESADA Castillo, Rocío. “Conceptos básicos de la evaluación del aprendizaje.” en Perfiles Educativos. México 1988. No. 41-42 Págs. 35-39.

UNAM, ENEP Aragón. Memoria Conmemorativa XXV Aniversario de la ENEP Aragón. ENEP Aragón. UNAM. México 2001. pp. 218.

VALDÉS, Guadalupe. "Evaluar la evaluación como una acción que impulse la transformación." en Revista Didac. Centro de desarrollo educativo. Universidad Iberoamericana. México. [s.f.] No 38 Págs. 28-31.

ANEXOS

Anexo N° 1

La evaluación de los aprendizajes desde la perspectiva de los programas escolares*.

Semestre	Unidad de Conocimiento	Turno	Criterios de Acreditación
1	Teoría Pedagógica I	M V	Será muy importante para la evaluación de esta unidad de conocimiento el rescate de los planteamientos de la misma en la fundamentación de los trabajos sugeridos por las otras unidades de conocimiento del semestre, especialmente si se propone una práctica de acercamiento a la pedagogía a las instituciones. Así mismo se encargarán trabajos parciales, ensayos, indagaciones y reflexiones, pertinentes a los momentos analíticos y temáticos de esta unidad.
1	Teoría Pedagógica I	M	15% Asistencias (el 80%) 15% Participación en clase 30% Escritos y evaluaciones parciales 40% Presentación de un trabajo final de investigación.
1	Didáctica General I	M V	Evaluación: Esta se concibe como proceso por el cual los miembros del grupo emiten juicios valorativos sobre su proceso de formación en el marco de la didáctica general. Por ende, es un acto ético y axiológico que articula tanto elementos objetivos como subjetivos en un todo integral. Se caracteriza por ser: totalitario, histórico, comprensivo y transformador, así como un acto de conocimiento. Impulsa la creación de los proyectos de vida, por ende, la evaluación es un proceso de formación. Criterios de acreditación: 1. Participación individual y en equipo. 2. Informe de investigación (proyecto). 3. Trabajo de exposición (planeación. coordinación) 4. Ensayo interpretativo
2	Teoría Pedagógica II	M V	El proceso de evaluación de la unidad se desarrollará bajo la perspectiva de revisiones grupales que en sus resultados tiendan a reestructurar la organización de la unidad, ello implica un trabajo constante de valoración, lo cual se dará en

* Los programas que aquí se presentan fueron proporcionados por la jefatura de carrera, elaborados por los profesores en las juntas de academia.

			<p>función de dos elementos, los procesos de trabajo en las sesiones y los productos obtenidos de éstas y de las lecturas e interpretaciones elaboradas por los alumnos.</p> <p>Particularmente con respecto a la evaluación de los alumnos se evaluará en los productos obtenidos: la elaboración lógica del texto, la construcción conceptual, la recuperación crítica de los elementos trabajados tanto en las lecturas, como en las sesiones, la argumentación de ideas, el aparato crítico.</p> <p>Se propone entregar un trabajo por cada momento, articulando al final del semestre un solo trabajo.</p> <p>Todo lo anterior considerando el trabajo realizado durante el primer semestre, donde ya se ha iniciado la problematización de un ámbito pedagógico. La calificación se obtendrá en relación con el trabajo elaborado en las prácticas escolares y el trabajo final particular a la unidad de conocimiento.</p>
2	Didáctica General II	M V	<p>Evaluación: Esta se concibe como proceso por el cual los miembros del grupo emiten juicios valorativos sobre su proceso de formación en el marco de la didáctica general. Por ende, es un acto ético y axiológico que articula tanto elementos objetivos como subjetivos en un todo integral. Se caracteriza por ser: totalitario, histórico, comprensivo y transformador, así como un acto de conocimiento. Impulsa la creación de los proyectos de vida, por ende, la evaluación es un proceso de formación.</p> <p>Criterios de Acreditación:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Participación individual y en equipo. 2. Reporte final de investigación (proyecto). 3. Trabajo de exposición (planeación. coordinación) 4. Ensayo interpretativo
3	Formación y Práctica Pedagógica	M V	<p>La evaluación de la unidad de conocimiento se determinará por el trabajo individual y colectivo, para el primer caso, se considerará la participación en cuanto a la solidez de los argumentos y la claridad con que son expuestos los puntos de vista, en los trabajos escritos se revisará el contenido, aparato crítico y la convencionalidad del texto.</p> <p>Ensayo parcial 50%</p>

			Trabajo final 50%
3	Formación y Práctica Pedagógica.	M V	En tanto que tiene modalidad de curso- taller la evaluación se realizara de manera permanente, los productos esperados son un ensayo que integre el momento didáctico I y II, para el momento III se espera que por equipos investiguen un proyecto de intervención pedagógica en América Latina contrastándolo con la teoría analizada durante el curso, deberán entregar un trabajo final escrito de ello así como presentar para su análisis y debate al grupo.
3	Planeación y Organización Educativa.	M V	Ensayos 20% Exposición: planeación e informe 30% Trabajo individual 20% Práctica escolar 30% Asistencia 90%
3	Planeación y Organización Educativa.	M V	La forma para acreditar el curso constará de productos de aprendizaje que serán: Examen sobre conceptos básicos de organización. Reportes de Lectura. Exposición de temas. Elaboración de un diagnóstico a una institución educativa. Recensión del libro Metamorfosis de las empresas.
3	Taller de Educación Ambiental. (optativa)	M V	Evaluación: Esta se concibe como proceso por el cual los miembros del grupo emiten juicios valorativos sobre su proceso de formación en el marco de la educación ambiental. Por ende, es un acto ético y axiológico que articula tanto elementos objetivos como subjetivos en un todo integral. Se caracteriza por ser: totalitario, histórico, comprensivo y transformador, así como un acto de conocimiento. Impulsa la creación de los proyectos de vida, por ende, la evaluación es un proceso de formación. Criterios de Acreditación: 1. Elaboración de un ensayo sobre la pedagogía, la educación ambiental y el papel del pedagogo. 2. Exposición de los resultados de la investigación en una institución que lleve a cabo un programa de educación ambiental.

			<p>3. Elaboración e instrumentación y evaluación de un programa de educación ambiental.</p> <p>4. Participación fundamentada.</p>
4	Diseño de Recursos Didácticos	M V	<p>1. Asistencia 80%</p> <p>2. Ensayo</p> <p>3. Cronología</p> <p>4. Mapa conceptual</p> <p>5. Participación individual y en equipo</p> <p>6. Exposición de tema</p>
4	Teoría Curricular	M V	<p>Para la evaluación de los aprendizajes se considerarán actividades individuales y colectivas que se deriven de las actividades señaladas en la metodología de trabajo, así como la exposición de avances de investigación, el informe o trabajo final y la participación en el seminario en el que se presentarán los trabajos finales.</p>
4	Seminario de Pedagogía Comparada. (optativa)	M V	<p>1. Lectura previa a cada sesión.</p> <p>2. Participación individual y en equipo.</p> <p>3. Investigación de las propuestas pedagógicas de otros países.</p> <p>4. Trabajo escrito.</p> <p>5. Panel de discusión.</p>
5	Evaluación Curricular	M V	<p>Para acreditar el curso el estudiante deberá entregar cada una de las tareas o ejercicios que se elaboren en clase y los que se soliciten extraclase, sin que les falte uno de ellos. Participar activa y responsablemente, en cada una de las técnicas de trabajo que se desarrollen durante la clase como:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Síntesis de lecturas correspondientes en cada clase. • Entrega de un ensayo individual (1er momento) • Entrega en pequeños grupos del análisis de caso (2° momento) • Entrega de la propuesta de lineamientos para el diseño de un proyecto de investigación para evaluar una experiencia curricular (3er momento). <p>Los criterios de acreditación se consideran por igual durante el desarrollo del curso puesto que se parte del concepto de evaluación permanente y continua, con el propósito de realizar la valoración y verificación de la adquisición o</p>

			<p>elaboración de los saberes por parte de los asistentes. La evaluación final se obtiene de la sumatoria y promedio entre los criterios establecidos. Cabe aclarar si por algún motivo alguna persona no entrega algún ejercicio no tendrá nota para promediar con el resto de los parámetros y no recuperará dicha nota con trabajo extra, para tener derecho a la nota final, el estudiante deberá tener como mínimo 80% de asistencia.</p>
6	Taller de Diseño Curricular.	M V	<p>Se trabaja con la técnica de grupos de aprendizaje, lo cual se concibe que las actividades que realiza el estudiante siempre elabora un producto de aprendizaje, el cual se caracteriza por dos elementos fundamentales que son: El dominio de contenido y su estilo personal.</p> <p>Dichos productos de aprendizaje se especificaron de forma particular por tema en la calendarización. Sin embargo se recuperan como criterios de evaluación del curso que en este caso son:</p> <p>Asistencia del 80%</p> <p>Participación individual y/o grupal.</p> <p>Trabajos individuales y/o grupales.</p> <p>Exposiciones.</p> <p>Autoevaluación.</p> <p>Dichos criterios se considerarán por igual en el desarrollo del curso, en la medida que se maneja un concepto de evaluación permanente, a fin de ser lo mas objetivo posible en la valoración y/o verificación de la adquisición, elaboración y reconstrucción del conocimiento, habilidades y actitudes que constituyen el proceso de formación en el estudiante.</p> <p>La escala de calificaciones que se maneja es de 0 a 10, considerando que de 6 a 10 es aprobatoria, de 5 a 0 es reprobatoria, y si no se presenta obtendrá un NP.</p> <p>La calificación final se obtiene de la sumatoria y el promedio entre los criterios establecidos. Si por algún motivo falta una persona en una de las actividades, no recupera dicha actividad, quedando sin nota para promediar con el resto de los parámetros establecidos.</p>

**UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO.
FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES ARAGÓN.**

Cuestionario para profesores.

El presente cuestionario tiene como objetivo obtener información acerca de la evaluación de los aprendizajes de los alumnos de la carrera de Pedagogía de esta facultad con el nuevo plan de estudios.

La información que usted proporcione será tratada confidencialmente, agradezco de antemano su colaboración y respuestas sinceras.

Instrucciones: Conteste conforme a las siguientes preguntas o responda dentro del paréntesis la opción que considere más adecuada, pueden ser 1 o 2 respuestas según el número de incisos señalados.

I.-Trayectoria Académica.

1.-Unidad (es) de conocimiento de la línea de formación pedagógica didáctica que imparte: _____

2.-Último nivel de estudios ()

a) Licenciatura.

b) Maestría.

c) Doctorado.

d) Otro _____

3.-Carrera que estudió _____

4.- ¿Está titulado? ()

a) Si

b) No

II.-Conceptualización de la evaluación.

5.- ¿Cree usted que es lo mismo evaluar que medir? ()

a) Si

b) No

¿Por qué? _____

6.- ¿Es lo mismo evaluar que calificar? ()

a) Si

b) No

¿Por qué? _____

7.-Para usted la evaluación de los aprendizajes esta más relacionada con: ()

a) medir el aprendizaje del alumno.

b) asignar notas o calificaciones.

c) cumplir con un requisito institucional.

d) emitir un juicio de valor con respecto a ciertos criterios.

e) otro _____

8.- ¿Cuál es su concepto de evaluación de los aprendizajes?

III.-Evaluación de los alumnos.

9.-¿Cómo evalúa a sus alumnos? () ()

a) con exámenes.

b) ensayos.

c) trabajos individuales y/o grupales.

d) participaciones.

e) exposiciones.

f) controles de lectura.

g) trabajos finales.

h) autoevaluación.

i) otros _____

10.- ¿Cree usted que estas formas de evaluación le permiten conocer el grado de aprendizaje que han alcanzado sus alumnos sobre los contenidos escolares?

a) Si ()

b) No

11.- ¿Cree usted que sus alumnos están de acuerdo con la forma en que son evaluados? ()

a) Si

b) No*

*En caso de que la respuesta sea negativa, escoja la opción que fundamente su respuesta: ()

a) porque es una imposición.

b) es demasiado trabajo para ellos.

c) porque no les gusta ser evaluados.

d) desean una mayor participación en su evaluación.

e) otro _____

- 12.- ¿Cada cuándo realiza la evaluación de los aprendizajes de sus alumnos? ()
- a) al inicio del semestre.
 - b) periódicamente durante el transcurso del semestre.
 - c) al final del semestre.
 - d) otro _____

- 13.- ¿Permite la participación del alumno en su propio proceso de evaluación? ()
- a) Si
 - b) No*
- *En caso de que la respuesta sea negativa, escoja la opción que fundamente su respuesta: ()
- a) no lo considera necesario.
 - b) no dispone de tiempo.
 - c) no conoce las estrategias que le permitan participar a sus alumnos.
 - d) otro _____

- 14.- ¿Conoce la diferencia entre los procedimientos cuantitativos y cualitativos para evaluar los aprendizajes de sus alumnos? ()
- a) Si*
 - b) No
- *¿Usted que procedimientos emplea? ()
- a) Cuantitativos.
 - b) Cualitativos.
 - c) ambos.

- 15.- ¿Realiza ajustes al proceso de enseñanza aprendizaje a partir de los resultados obtenidos con la evaluación de los aprendizajes? ()
- a) Si
 - b) No

IV.-Fundamentación de la evaluación.

- 16.- ¿Bajo que enfoque teórico-pedagógico realiza la evaluación de los aprendizajes de sus alumnos? ()
- a) Escuela Tradicional.
 - b) Conductismo.
 - c) Constructivismo.
 - d) Didáctica Crítica.
 - e) otro _____

- 17.- ¿Conoce las estrategias de evaluación que aportan la Didáctica Crítica y la Teoría Constructivista? ()
- a) Si
 - b) No

18.-De ser afirmativa la respuesta anterior describa algunas características de ambas posturas:

V.-La Evaluación y su relación con el plan de estudios.

19.- ¿Usted se basa en los criterios que establece en el programa para evaluar? ()

- a) Si ()
- b) No*

*En caso de que la respuesta sea negativa, escoja la opción que fundamente su respuesta: ()

- a) se basa en criterios establecidos en conjunto con los alumnos.
- b) se basa en criterios propios.
- c) otro _____

20.- ¿Modifica sus estrategias de evaluación de acuerdo con los cambios que se realizan en los planes y programas de estudio? ()

- a) Si
- b) No

Gracias por su apoyo.