



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO.

FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES ZARAGOZA.

CARRERA DE PSICOLOGÍA

**LA EVALUACIÓN EN EL PROCESO ENSEÑANZA-APRENDIZAJE.
UNA APROXIMACIÓN DESDE LA PERSPECTIVA DE LOS ESTUDIANTES
DE PSICOLOGÍA DE LA FES-ZARAGOZA.**

T E S I S

**QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE:
LICENCIADAS EN PSICOLOGÍA
P R E S E N T A N :**

FRANCISCA VERDÍN LORENZO

GUADALUPE ADELA PÉREZ CHABLÉ

**JURADO DE EXAMEN:
TUTOR: DR. FAUSTO TOMÁS PINELO ÁVILA
COMITÉ: MTRO. JOSÉ GARCÍA FRANCO
DR. RUBÉN LARA PIÑA
LIC. JUAN JOSÉ SALDAÑA CASTILLO
LIC. MIGUEL ÁNGEL JIMÉNEZ VILLEGAS**



MÉXICO, D.F.

NOVIEMBRE 2010



Universidad Nacional
Autónoma de México



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis 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 Universidad Nacional Autónoma de México
por los Valores, por la Educación, por la Enseñanza.*

A la FES- Zaragoza, por ser nuestra Alma Máter.

*A nuestro Director de Tesis Dr. Fausto Tomás Pinelo Ávila por su gran apoyo,
Sabiduría, profesionalismo, por ser guía fundamental en la elaboración y culminación de
esta tesis; pero sobre todo por su amistad.*

*Al Lic. Miguel Ángel Jiménez Villegas, por los años de amistad, por sus constantes
consejos, por ser guía y hacer posible la confección de esta tesis.*

*A nuestros sinodales Mtro. José García Franco, Dr. Rubén Lara Piña y Lic. Juan José
Saldaña Castillo, por las atenciones, sugerencias y sapiencia para enriquecer la
terminación de esta tesis.*

DEDICATORIAS

A mi Padre Francisco, por tu gran ejemplo de superación, por tu fortaleza, por seguir de pie como el roble, por eso herede tu nombre. Te quiero.

A mi madre Teodosa, gracias por tu enseñanza, por tu amor, por tus valores, por esa sencillez que te caracteriza y te hace bella. Te quiero.

A mis hermanos queridos: Olga, Concepción, Brenda, Miguel Ángel, Marco Tulio y Rommel. Gracias por comprender mis sueños, por el apoyo, por quererme durante todos estos años.

A todos mis sobrinos adorados, por la alegría y motivación que me han brindado cada uno de ustedes. Deseo que algún día también me dediquen su tesis.

A mis amigos. Muchas gracias por estar en este tiempo vivido, en momentos felices y difíciles, pero sobre todo por creer en mí. Va para ustedes.

GRACIAS

FRANCISCA VERDÍN LORENZO.

Noviembre 2010

DEDICATORIAS

A Dios por ayudarme a encontrar mi camino y esa parte espiritual que todos tenemos y a veces no sacamos a flote.

A mis padres por darme la vida, por enseñarme los valores que son el eje de vida, el amor incondicional y la fuerza para seguir luchando y encontrar el camino en la vida.

A mi niña Shaddi que es un torbellino lleno de vida, de curiosidad, de fuerza y fortaleza, que constantemente me está recordando lo bello de la vida, pero sobre todo a vivir el momento, te amo mucho mi amor.

A mi angelito Niko que me enseñó a vivir, luchar y salir adelante de cada obstáculo que se le presento con fortaleza y entereza, con alegría, con esa sonrisa angelical que tenía, y es ahora el pensar que no has muerto, que solo te has transformado y que vivirás eternamente.

A mis adorados hermanos Merci y Rodó por seguir creyendo en mí, apoyarme incondicionalmente en todos mis proyectos, por ser amigos y confidentes en mi vida.

A pareja y cómplice Jerónimo por estar a mi lado, apoyarme y estar presente en los momentos hermosos y difíciles de mi vida.

A todos mis amigos gracias porque Dios los puso en mi camino y son los ángeles que me ayudan, guían y apoyan incondicional en todos los momentos de mi vida.

GRACIAS
GUADALUPE ADELA PÉREZ CHABLÉ.

Noviembre 2010.

ÍNDICE

ÍNDICE	I
RESUMEN	III
INTRODUCCIÓN	IV
CAPÍTULO I	
PERSPECTIVA HISTÓRICA DE LA EVALUACIÓN	
1. ANTECEDENTES	1
1.1 ETAPAS HISTÓRICAS DE LA EVALUACIÓN	2
1.1.1 Primera Generación (de medida)	2
1.1.2 Segunda Generación (Perspectiva dinámica de la evaluación)	3
1.1.3 Tercera Generación (Evaluativa)	4
1.1.4 Cuarta Generación (Respondente y constructivista)	8
1.2 EVOLUCIÓN CONCEPTUAL DE LA EVALUACIÓN SEGÚN EL MOMENTO HISTÓRICO	9
1.3 MEDICIÓN, EXAMEN, CALIFICACIÓN Y EVALUACIÓN	15
1.4 PROCESO DE EVALUACIÓN.	22
CAPÍTULO II	
MODELOS GENERALES DE EVALUACIÓN	29
2.1 EL PROPÓSITO DE LA EVALUACIÓN	29
2.2 DIVERSOS MODELOS DE EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE	31
2.3 EL MODELO EMPIROPOSITIVISTA.	44

CAPÍTULO III.

LA EVALUACIÓN Y SU RELACIÓN CON LA MODULARIDAD.

3.1 EL SISTEMA MODULAR EN LA FES- ZARAGOZA Y LA EVALUACIÓN	43
3.2 LOS MODELOS ALTERNATIVOS.	53
3.2.1 Organizador previo	58
3.2.2 Ilustraciones	58
3.2.3 Pruebas orales	58
3.2.4 Mapas conceptuales	59
3.2.5 Mapas mentales	59
3.2.6 Redes semánticas	60
3.2.7 El portafolio del estudiante	62
3.2.8 Autoevaluación y coevaluación	63

CAPÍTULO IV

METODOLOGÍA	70
-------------	----

CAPÍTULO V

ANÁLISIS Y DISCUSIÓN	74
----------------------	----

CAPÍTULO VI

CONCLUSIÓN Y PROPUESTA	81
------------------------	----

BIBLIOGRAFIA	87
--------------	----

ANEXO

RESUMEN

La tesis a exponer es la de considerar que la evaluación no puede suponerse como una fase-actividad separada, desconectada del diseño global del proceso de enseñanza-aprendizaje, esto encaminado hacia un mejoramiento de la práctica educativa y por ende, del proceso de enseñanza aprendizaje.

Se aplico el cuestionario: "ESCALA DE ACTITUD HACIA LA EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE" el cual es un retest del "Cuestionario sobre la evaluación del aprendizaje" (Palacios y Pinelo, 1994) a 250 alumnos(as) de la carrera de psicología de la FES-Zaragoza, en ambos turnos y se recurrió a un diseño estadístico t de student.

Los resultados encontrados en esta investigación vislumbran las actitudes que tienen los estudiantes ante la evaluación dentro de la carrera de psicología la cual se enmarca en los cánones de la modularidad. Encontrando que la actividad evaluativa en esta institución esta embozada en la evaluación tradicional, haciendo que sea difícil asimilar las nuevas propuestas que privilegia la evaluación cualitativa y formativa, que permita al docente orientar la enseñanza y que posibilite a los alumnos a aprender a regular su propio aprendizaje

Se finaliza con el análisis y los comentarios pertinentes ahondando sobre los hallazgos de forma global.

INTRODUCCIÓN

El presente trabajo aborda el tema de la evaluación en la Facultad de Estudios Superiores-Zaragoza (FES -Z), tema que tiene suma importancia puesto que en éste y en todos los niveles educativos es la forma en que ha aprendido el alcance del aprendizaje, o al menos es lo que se ha hecho creer. Es decir, a mayor calificación, mayor aprendizaje. Esa es la idea que se ha vendido.

O como dice De la Torre (1998, pág.47) “Profesores y alumnos han aceptado determinadas reglas o pautas marcadas por la cultura evaluativa del momento y del lugar. El alumno sabe muy bien que no todos los profesores se fijan en las mismas cosas ni corrigen de igual modo, ni con igual exigencia. Existe una *cultura sobre la evaluación*”

Profesores y alumnos se ven involucrados en actividades de alta calidad académica, en las que confluyen sus intereses, habilidades y situaciones particulares. La identificación de limitaciones y deficiencias en el aprendizaje no debe dar lugar a que simplemente se les califique como malos estudiantes o malos docentes. Más bien debe orientarse hacia el planteamiento de alternativas que les permitan realizar una enseñanza y un aprendizaje de excelencia.

De esta manera, se cree que para transformar la educación superior en México, es necesario innovar en la enseñanza y en el aprendizaje. Y que modificar estos procesos no es suficiente si no se modifica a su vez la evaluación, por tanto el cambio en la misma es inherente a la transformación y para lograrla, resulta necesario conocer sus atributos.

En el contexto educacional, específicamente la evaluación, se puede considerar que se ha avanzado de manera significativa, en el sentido de que se llega a ubicar a los estudiantes como el foco central al que debe hacer referencia toda actividad en una institución, y con mayor razón en una institución de educación superior.

Si bien los estudiantes de educación superior constituyen el sector en el que se ha centrado el mayor número de las investigaciones sobre el tema de los jóvenes y la educación, gran parte de ellas se refieren a los alumnos más en su carácter de objeto de estudio, que como interlocutores, como sujetos, que expresen sus opiniones y consideraciones sobre su situación como tales (Carvajal, 1993).

En el caso de esta investigación se ha centrado, inicialmente, en las situaciones de examen. Se es consciente de que los exámenes constituyen únicamente un elemento de la evaluación sumativa, y de que existen otras –y quizás mejores- opciones para evaluar el aprendizaje de los estudiantes universitarios y sobre todo, en el sistema de enseñanza modular- trabajos, ejercicios prácticos, portafolios..., pero también es cierto que los exámenes han sido el medio por el cual históricamente los estudiantes han sido calificados, además, aún son el medio más utilizado -y en muchas ocasiones el único- en las aulas universitarias.

Por muchos años, el fin principal de la educación ha sido la formación de estudiantes con conocimientos en un dominio. Construir un conocimiento básico fue el núcleo central. Por lo tanto, es necesaria una propuesta apropiada para la evaluación y la enseñanza. La enseñanza tradicional considera a los estudiantes como recipientes pasivos de información. La memorización del contenido, expuesta por el profesor, ha sido el principal objetivo del proceso institucional.

El enfoque de evaluación que acompaña a esta aproximación de la enseñanza, sólo se concentra en la examinación del conocimiento elemental, supuestamente adquirido por medio del ejercicio tedioso y la experiencia práctica; ensayos y repeticiones de lo que fue enseñado en clases o en el libro de texto. Bajo estas circunstancias las pruebas, en especial las de elección múltiple, falso y verdadero o correlación, han sido las herramientas comunes para la evaluación (Birenbaum, 1996).

El primer capítulo aborda el tema de Historia de la evaluación y como se ha transformado conceptualmente, esto con el fin de comprender su función y concepción. Se mencionan los enfoques evaluativos más relevantes, de los distintos modelos y planteamientos.

En el capítulo dos se pretende dar un pequeño esbozo de los modelos generales de evaluación ya que de acuerdo con Segers, Dochy, y De Corte, (1999), como una oposición al enfoque tradicional, la evaluación de la enseñanza moderna enfatiza la importancia de la adquisición cognitiva particular, metacognición y las competencias sociales (Dochy y McDowwell, 1997; Segers, 1999). Este enfoque en la evaluación es a veces llamada una “cultura de la evaluación”. (Wolf et al; 1991:Kinasser et al; 1993; citado por Dochy, 2001).

En el capítulo tres se hace mención del actual sistema de enseñanza en la FES-Z, en donde se recuerda que esta institución, en su inicio y como fundamento, se llevaría a cabo un cambio en el sistema de enseñanza tradicional, así mismo se innovó con el Sistema de Enseñanza Modular (SEM), que desde que abrió sus puertas a los estudiantes a operado más de tres décadas. Así también el periodo donde se han analizado las características operativas del SEM (Goretti y colaboradores, 1993) que aún siendo innovador en la implementación de sus procesos de enseñanza y aprendizaje, contienen algunos elementos de enseñanza, que han provocado que la comunidad académica no tenga claro la evaluación en el SEM.

En el capítulo cuatro se observa la metodología, planteamiento del problema e hipótesis, y preguntas que llevaron a realizar la presente investigación ante la necesidad de conocer la percepción de los estudiantes con respecto a la evaluación de su aprendizaje. Finalizando con el análisis y propuestas que se consideran necesarias en la dinámica evaluativa de la FES-Zaragoza.

CAPÍTULO I.

PERSPECTIVA HISTÓRICA DE LA EVALUACIÓN.

1. ANTECEDENTES.

En cualquier disciplina, la aproximación histórica suele ser una vía fundamental para comprender su concepción, estatus, funciones, ámbito, etc. Este hecho es especialmente evidente en el caso de la evaluación, pues se trata de una disciplina que ha sufrido profundas transformaciones conceptuales y funcionales a lo largo de la historia y, sobre todo, a lo largo del siglo XX.

A la par que se amplían y modifican las aplicaciones de la evaluación en el campo educativo, va evolucionando el concepto de la misma, pues los especialistas en su estudio profundizan y matizan sus posibilidades de utilización y la obtención de las mayores virtudes mediante su uso adecuado.

Por ello es importante, hacer un análisis histórico, una revisión y síntesis del mismo, así como ofrecer un sucinto resumen de los enfoques evaluativos más relevantes, de los distintos modelos y planteamientos que, con mayor o menor fuerza, vienen a acotar lo que es hoy en día la investigación evaluativa en educación.

Este interés atribuido a la evaluación escolar no es reciente, data de siglos atrás; desde la antigüedad se han venido creando y usando procedimientos instructivos en los que los profesores utilizaban referentes implícitos, sin una teoría explícita de evaluación, para valorar y, sobre todo, diferenciar y seleccionar a estudiantes. De acuerdo con Escudero (2003) dichos procedimientos se empleaban en la China imperial, hace más de tres mil años, para seleccionar a los altos funcionarios, además, habla de pasajes evaluadores en la Biblia; también hace referencia a los exámenes de los profesores griegos y romanos; según este autor el tratado más importante de evaluación de la antigüedad es el Tetrabiblos, que se atribuye a Ptolomeo. Así mismo, Cicerón y San Agustín introducen en sus escritos conceptos y planteamientos evaluadores.

Por otro lado, en la Edad Media se implantan los exámenes en los medios universitarios con carácter más formal. Hay que recordar los famosos exámenes orales públicos en presencia del tribunal, aunque sólo llegaban a los mismos los que contaban con el visto bueno de sus profesores, con lo que la posibilidad de fracaso era prácticamente inexistente. En el Renacimiento se siguen utilizando procedimientos selectivos y Huarte de San Juan, en su "examen de ingenios" para las ciencias, defiende la observación como procedimiento básico de la evaluación.

En el siglo XVIII, a medida que aumenta la demanda y el acceso a la educación, se acentúa la necesidad de comprobación de los méritos individuales y así las instituciones educativas elaboran e introducen normas sobre la utilización de exámenes escritos (González, 2000).

Ya entrado el siglo XIX se establecen los sistemas nacionales de educación y aparecen los diplomas de graduación, tras la superación de exámenes (exámenes del Estado). Según Weber citado en Barbier (1993); surge un sistema de exámenes de comprobación de una preparación específica, para satisfacer las necesidades de una nueva sociedad jerárquica y burocratizada.

Para el final del siglo XIX, en 1897, aparece un trabajo de J. M. Rice, que se suele señalar como la primera investigación evaluativa en educación. Se trata de un análisis comparativo en escuelas americanas sobre el valor de la instrucción en el estudio de la ortografía y utilizan como criterio las puntuaciones obtenidas en los tests (tests psicométricos) dando entrada y marcando un gran interés por la medición científica de las conductas humanas (Escudero, 2003).

1.1. ETAPAS HISTÓRICAS DE LA EVALUACIÓN.

Para tener una mejor comprensión del tema histórico que se está tratando, se ha dividido la historia de la evaluación en las cuatro siguientes etapas:

1.1.1. Primera Generación (De medida).

La historia de la evaluación se vincula íntimamente con la de la medición, así a finales del siglo XIX, se despierta un gran interés por la medición científica de las conductas humanas. Esto es algo que se enmarca en el movimiento renovador de la metodología de las ciencias humanas, al asumir el positivismo de las ciencias físico-naturales. En este sentido, la evaluación recibe las mismas influencias que otras disciplinas pedagógicas relacionadas con procesos de medición, como la pedagogía experimental y la diferencial (González, 2000).

La evaluación “evaluada” con base en la medición consiste, para numerosos autores, el introducir en los juicios intuitivos e informales una racionalidad conferida por buenas técnicas de medición que proporcionan una base sólida necesaria para una sana evaluación, (citado por Amigues y colaboradores, 1999).

Consecuentemente en este periodo entre finales del siglo XIX y principios del XX, se desarrolla una actividad evaluativa intensa según Amigues y colaboradores (1999), conocida como «testing», que se define por características como las siguientes:

- La Medición y la evaluación resultaban términos intercambiables. En la práctica sólo se hablaba de medición.
- El objetivo era detectar y establecer diferencias individuales, dentro del modelo del rasgo y atributo que caracterizaba las elaboraciones psicológicas de la época, es decir, el hallazgo de puntuaciones diferenciales, para determinar la posición relativa del sujeto dentro de la norma grupal.
- Los tests de rendimiento, sinónimo de evaluación educativa, se elaboraban para establecer discriminaciones individuales, olvidándose en gran medida la representatividad y congruencia con los objetivos educativos.

No obstante, este enfoque exclusivamente centrado en los instrumentos fuese considerado mecanicista y demasiado reduccionista (no tomaba bastante en cuenta los valores); se interesó de manera más particular en la utilización de los resultados de las pruebas y en la dificultad de realizar mediciones subjetivas en el campo de la formación. Lo anterior dio pauta a la siguiente generación de evaluación.

1.1.2 Segunda Generación (Perspectiva dinámica de la evaluación).

La revisión de los orígenes históricos, permite constatar que muchas de las funciones que hoy día se le asignan a la evaluación del aprendizaje, e incluso las que se visualizan como predominantes, no están asociadas en su génesis, a necesidades pedagógicas, sino de control y regulación social, entre otras. Resulta interesante el hecho de que la mayoría de las críticas actuales a la práctica evaluativa, se derivan de esas funciones añadidas.

La segunda generación surge con la propuesta de insistir que el currículo necesitaba organizarse en torno a unos objetivos. Estos constituían la base de la planificación; eran, también, la base para el estudio sistemático del programa: *había nacido la evaluación propiamente dicha*. Así, la noción de evaluación tiende a sustituir la de medición, o a ampliarla, y se basa en cuatro ideas directrices:

- 1) Las pruebas son demasiado limitadas y no pueden, por sí solas, dar cuenta del alcance de los objetivos perseguidos.
- 2) La evaluación debe de tomar en cuenta otros instrumentos que tienen que perfeccionarse: el seguimiento, la encuesta entre los alumnos, la observación de la dinámica de grupo, el sociograma, las escalas de actitudes, las check-lists, etc.
- 3) La evaluación debe tomar en consideración a los alumnos en todos sus componentes.
- 4) La noción de objetivos de enseñanza constituye un prerrequisito para la evaluación desde el momento en que esta última debe dar cuenta de la congruencia entre los objetivos pedagógicos definidos y los rendimientos alcanzados por los alumnos.

Así para Tyler, (citado por Amigues y colaboradores, 1999), “el proceso de la evaluación consiste esencialmente en determinar en qué medida los objetivos de la educación están en vías de ser alcanzados por el programa de estudios y de curso”. Encuentra dicho autor, (citado en Mateo, 2000), que la referencia central en la evaluación, son los objetivos preestablecidos, que deben ser cuidadosamente definidos en términos de conducta. El objetivo del proceso evaluativo era determinar el cambio ocurrido en los alumnos, pero su función iba más allá de hacerlo explícito a los alumnos, padres y profesores; servía también para informar sobre la eficiencia del programa educativo y para el perfeccionamiento continuo del docente.

Tyler llegó a los siguientes criterios:

- a) Necesidad de analizar cuidadosamente los propósitos de la evaluación, antes de ponerse a evaluar. Los actuales planteamientos de evaluaciones múltiples y alternativas deben ajustarse a este principio
- b) El propósito más importante en la evaluación de los alumnos es guiar su aprendizaje, esto es, ayudarles a que aprendan. Para ello es necesaria una evaluación comprensiva de todos los aspectos significativos de su rendimiento; no basta con asegurarse que hacen regularmente el trabajo diario.
- c) El «portafolio» es un instrumento valioso de evaluación, pero depende de su contenido. En todo caso, hay que ser cauteloso ante la preponderancia de un solo procedimiento de evaluación, incluyendo él «portafolio»
- d) La verdadera evaluación debe ser idiosincrática, adecuada a las peculiaridades del alumno y el centro. En rigor, la comparación de centros no es posible.
- e) Los profesores deben rendir cuentas de su acción educativa ante los padres de los alumnos. Para ello, es necesario interaccionar con ellos de manera más frecuente y más informal (citado en Escudero, 2003).

En esta etapa la lógica es sencilla: la idea radica en conocer que la enseñanza es una actividad dirigida intencional por lo tanto no espontánea. La intencionalidad de la enseñanza se expresa directamente en la definición de metas u objetivos; su valoración tiene, por fuerza, que remitirse a la consecución de los mismos, al grado que estos son logrados. Lo anterior se da un ejemplo de lo que se venía trabajando y la continuidad que se perseguía con la evaluación, así se llega a la generación evaluativa.

1.1.3 Tercera Generación (Evaluativa).

En la década de los sesentas donde se había aceptado como axioma que el sistema educativo había sido el motor del progreso económico y social, y que la escuela constituía el instrumento más eficaz para promover las metas de la democracia; si

tradicionalmente se le reconocía este papel en los éxitos del país también era lógico que se le hiciera responsable de los fracasos.

A partir de ese momento y como resultado de esas nuevas necesidades en el campo educativo, que la evaluación debía afrontar, se inició un período de reflexión y se escribieron numerosas opiniones teóricas. Lo que pretendían era clarificar la multidimensionalidad a la que se enfrentaba el proceso evaluativo. Estas reflexiones y conceptualizaciones teóricas enriquecieron el ámbito conceptual y metodológico de la evaluación. Surge así la tercera generación y tiene su principio con Cronbach y Scriven, es así que ellos sientan las bases de la evaluación en su concepción moderna, esta generación fue caracterizada, por un periodo de proliferación de modelos que trataban de sistematizar la acción evaluadora y que resulta de un gran valor heurístico y orientativo (Mateo, 2000).

En la década señalada anteriormente, tuvieron una influencia decisiva, los artículos de Cronbach y Scriven.

Del análisis que Cronbach (citado en Escudero, 2003, pág. 11) realizó del concepto: funciones y metodología de la evaluación, se toman las sugerencias siguientes:

- a) Asociar el concepto de evaluación a la toma de decisiones. Distingue el autor tres tipos de decisiones educativas a las cuales la evaluación sirve: 1) sobre el perfeccionamiento del programa y de la instrucción, 2) sobre los alumnos (necesidades y méritos finales) y 3) acerca de la regulación administrativa sobre la calidad del sistema, profesores, organización, etc. De esta forma, Cronbach abre el campo conceptual y funcional de la evaluación educativa mucho más allá del marco conceptual dado por Tyler.
- b) La evaluación que se usa para mejorar un programa mientras éste se está aplicando, contribuye más al desarrollo de la educación, que la evaluación usada para estimar el valor del producto de un programa ya concluido.
- c) Poner en cuestión la necesidad de que los estudios evaluativos sean de tipo comparativo. Entre las objeciones a este tipo de estudios, el autor destaca el hecho de que con frecuencia las diferencias entre las puntuaciones promedio entre-grupos son menores que las intragrupos, así como otras referentes a las dificultades técnicas que en el marco educativo presentan los diseños comparativos. Cronbach aboga por unos criterios de comparación de tipo absoluto, reclamando la necesidad de una evaluación con referencia al criterio, al defender la valoración con relación a unos objetivos bien definidos y no la comparación con otros grupos.
- d) Se ponen en cuestión los estudios a gran escala, puesto que las diferencias entre los tratamientos pueden ser muy grandes e impedir discernir con claridad las causas de los resultados. Se defienden los estudios más

analíticos, bien controlados, que pueden usarse para comparar versiones alternativas de un programa.

- e) Metodológicamente Cronbach propone que la evaluación debe incluir:
- Estudios de proceso -hechos que tienen lugar en el aula -.
 - Medidas de rendimiento y actitudes -cambios observados en los alumnos- y
 - Estudios de seguimientos, esto es, el camino posterior seguido por los estudiantes que han participado en el programa.
- f) Desde esta óptica, las técnicas de evaluación no pueden limitarse a los tests de rendimiento. Los cuestionarios, las entrevistas, la observación sistemática y no sistemática, las pruebas de ensayo, según el autor, ocupan un lugar importante en la evaluación, en contraste al casi exclusivo uso que se hacía de los tests como técnicas de recogida de información.

En los ensayos de Scriven (citado en Escudero, 2003, pág. 16) se encuentran aportaciones que ayudaron enormemente el campo semántico de la evaluación, a la vez que clarificaron el quehacer evaluativo. Para ello se hace referencia a sus contribuciones más significativas:

- a) Se establece de forma tajante la diferencia entre la evaluación como actividad metodológica, lo que el autor llama meta de la evaluación, y las funciones de la evaluación en un contexto particular. Así, la evaluación como actividad metodológica es esencialmente igual, sea lo que fuera lo que se esté evaluando. El objetivo de la evaluación es invariante, supone en definitiva el proceso por el cual estima el valor de algo que se evalúa, mientras que las funciones de la evaluación pueden ser enormemente variadas. Estas funciones se relacionan con el uso que se hace de la información recogida.
- b) Se señalan dos funciones distintas que puede adoptar la evaluación: la formativa y la sumativa. Propone el término de evaluación formativa para calificar aquel proceso de evaluación al servicio de un programa en desarrollo, con objeto de mejorarlo, y el término de evaluación sumativa para aquel proceso orientado a comprobar la eficacia del programa y tomar decisiones sobre su continuidad.
- c) Otra importante contribución de Scriven es la crítica al énfasis que la evaluación da a la consecución de objetivos previamente establecidos, porque si los objetivos carecen de valor, no tiene ningún interés saber hasta qué punto se han conseguido. Resalta la necesidad de que la evaluación debe incluir tanto la evaluación de los propios objetivos como el determinar el grado en que éstos han sido alcanzados.
- d) Clarificadora es también la distinción que se hace entre evaluación intrínseca y evaluación extrínseca, como dos formas diferentes de valorar un elemento de la enseñanza. En una evaluación intrínseca se valora el elemento por sí mismo, mientras que en la evaluación extrínseca se valora el

elemento por los efectos que produce en los alumnos. Esta distinción resulta muy importante a la hora de considerar el criterio a utilizar, pues en la evaluación intrínseca el criterio no se formula en términos de objetivos operativos, mientras que sí se hace en la evaluación extrínseca.

- e) Así mismo adopta una posición contraria a Cronbach, defendiendo el carácter comparativo que deben presentar los estudios de evaluación. Admite con Cronbach los problemas técnicos que los estudios comparativos entrañan y la dificultad de explicar las diferencias entre programas, pero Scriven considera que la evaluación como opuesta a la mera descripción implica emitir un juicio sobre la superioridad o inferioridad de lo que se evalúa con respecto a sus competidores o alternativas.

Estas dos aportaciones comentadas influyeron decisivamente en la comunidad de evaluadores, incidiendo no sólo en estudios en la línea de la investigación evaluativa, a la que se referían preferentemente, sino también en la evaluación orientada al sujeto, en la línea de evaluación conocida como «assessment». De esta forma da comienzo la tercera generación de la evaluación y se caracteriza por introducir la valoración y el juicio, como un contenido intrínseco en la evaluación. Ahora el evaluador no sólo analiza y describe la realidad, además, la valora, la juzga con relación a distintos criterios.

Los trabajos del año sesenta amplían, como se dijo, el campo de la evaluación de modo sustancial. El interés se desplaza al proceso y no solo importan los resultados. Estos trabajos trascienden el campo de la evaluación del aprendizaje propiamente, pero no lo excluye, así Scriven define la evaluación formativa y sumativa referida al aprendizaje, aunque rápidamente se extiende a toda la evaluación educativa.

Durante estos años sesenta (siglo XX) aparecen muchas otras aportaciones que van perfilando una nueva concepción evaluativa, que terminará de desarrollarse y, sobre todo, de extenderse en las décadas posteriores. Se percibe que el núcleo conceptual de la evaluación lo constituye la valoración del cambio ocurrido en el alumno como efecto de una situación educativa sistemática, siendo unos objetivos bien formulados el mejor criterio para valorar este cambio. Así mismo, se comienza a prestar atención no sólo a los resultados pretendidos, sino también a los efectos laterales o no pretendidos, e incluso a resultados o efectos a largo plazo (Escudero, 2003).

Así la década de los setentas (siglo XX) se puede caracterizar por las aportaciones teóricas que ofrecen los especialistas con la proliferación de toda clase de modelos evaluativos que inundan el mercado bibliográfico, modelos de evaluación que expresan la propia óptica del autor que los propone sobre qué es y cómo debe conducirse un proceso evaluativo. Se trata, por tanto, de una época caracterizada

por la pluralidad conceptual y metodológica. En esta etapa se habla de más de cuarenta modelos propuestos en estos años. Estos enriquecerán considerablemente el vocabulario evaluativo, sin embargo, algunos autores son demasiado complicados y otros utilizan una jerga bastante confusa.

Por último, hay que mencionar como rasgo destacable de este período la pluralidad tipológica de los modelos y las metodologías evaluativas fundamentadas en la diversidad paradigmática. Con ello se llega a la última generación

1.1.4 Cuarta Generación. (Respondente y constructivista).

A finales de los años ochenta, del siglo pasado, tras todo este desarrollo antes descrito, un nuevo momento del desarrollo evaluativo se presenta. Algunos autores, como Guba y Lincoln (citado en Escudero, 2003, pág. 22), ofrecen una alternativa evaluadora, pretendiendo superar lo que según estos autores son deficiencias de las tres generaciones anteriores, tales como una visión gestora de la evaluación, una escasa atención al pluralismo de valores y un excesivo apego al paradigma positivista. La alternativa de Guba y Lincoln la denominan respondente y constructivista, en 1975 el término respondente ya había sido acuñado por Stake y la epistemología moderna del constructivismo en 1997 por Russell y Willinsky (Ibidem).

Entre las principales aportaciones de esta década destacan: la permeabilidad de los paradigmas como características del método, en el sentido de que cada paradigma podría incorporar aquellos elementos que enriquecen sus aplicaciones, y el hecho de que su realidad educativa no dependiera de la ideología del evaluador, sino del grado de estructuración y tipo de organización que presente la realidad.

La propuesta de Guba y Lincoln se extiende bastante en la explicación de la naturaleza y características del paradigma constructivista en contraposición con la del positivista. Ellos caracterizaron esta cuarta generación con los rasgos siguientes:

- a) La evaluación es un proceso sociopolítico.
- b) La evaluación es un proceso conjunto de colaboración.
- c) La evaluación de enseñanza/aprendizaje.
- d) La evaluación es un proceso continuo, recursivo y altamente divergente.
- e) La evaluación es un proceso emergente.
- f) La evaluación es un proceso con resultados impredecibles.
- g) La evaluación es un proceso que crea realidad.

A ello debe añadirse que el proceso evaluativo es, sobre todo, un proceso generador de cultura evaluativo. La evaluación consiste en un proceso de

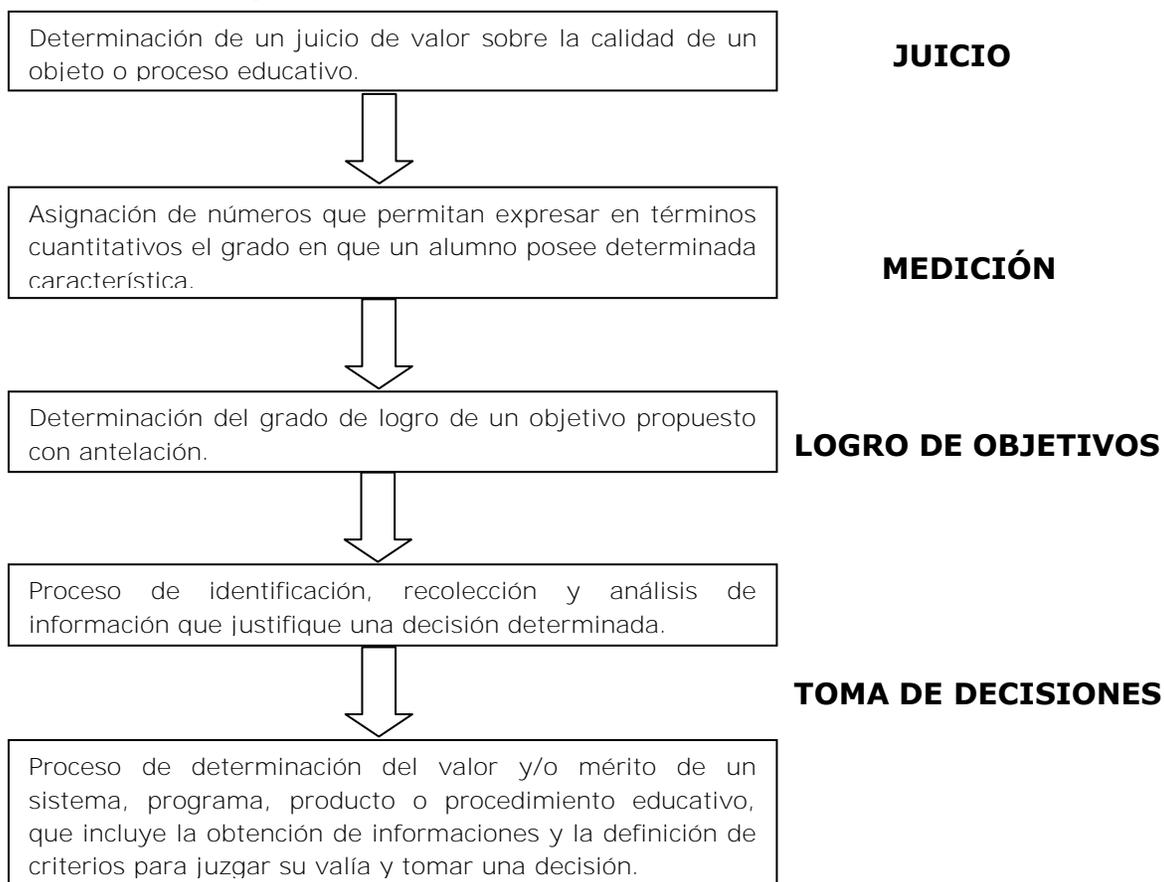
construcción de valores que han de ser asumidos e integrados en la cultura de la persona, del colectivo y de la institución. De esta manera se optimizan las acciones de la realidad evaluada para favorecer el cambio en profundidad (Mateo, 2000). Para ello se considera necesario revisar la evaluación conforme se ha ido transformando a través de la historia.

1.2. EVOLUCIÓN CONCEPTUAL DE LA EVALUACIÓN SEGÚN EL MOMENTO HISTÓRICO

Ya en el fragmento de etapa histórica de la evaluación de este escrito se han abordado algunas concepciones de evaluación. En este apartado se describirá brevemente como ha ido cambiando esta concepción a través de la historia.

Es un hecho que el concepto de evaluación ha ido evolucionando en consonancia con el concepto de educación predominante. Es así que desde una evaluación centrada en el acto de juzgar el valor de las cosas se ha evolucionado hacia una evaluación que pretendía asignar valores precisos de medición a determinados objetos educativos. (Véase el cuadro 1)

Cuadro 1. **Pasos que llevan a una toma de decisiones.**



La concepción de “Juicio” predominó durante varios siglos y sólo a fines del siglo XIX fue paulatinamente reemplazada por la concepción de “medición” (Ahumada, 2005) la que fue rápidamente ganando espacios y generando entonces una visión cuantificadora del proceso evaluativo.

En la década del 30 Ralph Tyler en su *general statement of education*, publicado en 1942 y en *Basic principles of curriculum and instruction*, de 1950, estableció las bases de un modelo evaluador cuya referencia fundamental eran los objetivos externos propuestos en el programa. Este autor contempla a la evaluación como constatación de la coincidencia o no de los resultados obtenidos al final de un programa educativo con los objetivos educativos o rendimiento que se pretendía lograr; inicialmente define, por tanto, a la evaluación como: “el proceso que permite determinar en que grado han sido alcanzados los objetivos educativos propuestos” (Tyler, 1950, citado por Casanova, 1999, pág. 188).

Para llevar a cabo este proceso delimita ocho fases de trabajo muy concretas:

- 1) Establecer objetivos.
- 2) Ordenar los objetivos en clasificaciones amplias.
- 3) Definir los objetivos en términos de comportamiento.
- 4) Establecer las situaciones adecuadas para que pueda demostrarse la consecución de los objetivos.
- 5) Explicar los propósitos de las estrategias a las personas responsables en las situaciones apropiadas.
- 6) Seleccionar o desarrollar las medidas técnicas adecuadas.
- 7) Recopilar los datos de trabajo.
- 8) Comparar los datos con los objetivos de comportamiento.

Tyler inicia un movimiento de la evaluación en función del “logro de determinados objetivos formulados con antelación”. Este modelo produce un cambio importante en la manera de concebir el proceso evaluativo pero siempre apuntando a los resultados del proceso de aprendizaje. Por tal motivo, si bien es cierto que hay una menor cuantificación ésta aún persiste dada la dificultad de evaluar algunos objetivos que intentan demostrar propósitos de carácter cualitativo.

Este modelo, realmente valioso y avanzado en su día para la realización de estudios, se ha mantenido en buena medida hasta el momento actual a pesar de que sus bases radican en modelos psicopedagógicos ya superadas.

Más adelante, hay que destacar las aportaciones de Cronbach, 1963 (citado por Casanova, 1999), pues agrega un elemento importante para la moderna concepción de la evaluación, al definirla como “la recogida y uso de la información para tomar

decisiones sobre un programa educativo"; es decir que la considera un instrumento básico para la toma de decisiones, ya sea en uno u otro sentido a partir de la recopilación de datos. En definitiva, este autor considera la evaluación como un medio al servicio de la educación al emplearla como elemento retroalimentador del objeto evaluado y no sólo como un fin, según el modelo de Tyler, que lo único que pretende es mostrar una valoración determinada de los resultados del proceso educativo llevado a cabo sin afán de intervenir para mejorarlo, sino exclusivamente como comprobación de lo conseguido (Casanova, 1999, pág. 95).

Es así que, hoy en día, se acepta una concepción ecléctica del proceso de evaluación, manifestándose que la evaluación "es el proceso de delinear obtener, procesar y proveer información válida, confiable y oportuna que permita juzgar el mérito o valía de programas, procedimientos y productos con el fin de tomar decisiones" (Ahumada, A. 2005)

Algunos autores actuales destacan y subrayan la función de la evaluación marcada por Cronbach como algo intrínsecamente propio de la misma: "Por consiguiente, se puede decir que en un principio el objetivo de toda evaluación es tomar una decisión". Quiere decir esto que el fin de la evaluación, al contrario de lo que muchas veces se cree y se practica, no es "emitir un juicio". Una diferencia fundamental separa la evaluación del juicio: La evaluación se orienta necesariamente hacia una decisión que es preciso tomar de una manera fundada; el juicio no supone que se tome ninguna decisión, se queda solamente en el orden de la constatación, de la opinión, dicho de otra forma, en la categoría de una afirmación relativa, lo que, por desgracia, resultan ser las más de las veces las evaluaciones de los equipos docentes (Postic y De Ketele, 1992).

Un tercer momento importante en la evolución del concepto de evaluación lo marca Scriven, al incluir en su definición la necesidad de valorar el objeto evaluado; es decir, de integrar la validez y el mérito de lo que se realiza o de lo que se ha conseguido para decidir si conviene o no continuar con el programa emprendido. Esta posición añade elementos decisivos o la tarea de evaluar, como son la ideología del evaluado y el sistema de valores imperantes en la sociedad, que condicionan claramente (si no se toman los oportunos procedimientos y medidas correctas) los resultados de cualquier estudio evaluador.

Son ya muchos los autores que han dedicado sus comentarios a reflexionar sobre las ventajas e inconvenientes de este hecho cierto y a la forma más adecuada de resolver la problemática que presenta la evaluación. Así, Ball, (1989), al referirse al papel que desempeña la ideología en las organizaciones escolares, dice: "Mientras que en muchos tipos de organizaciones (...) es posible plantear y analizar la toma de decisiones en términos abstractos, muchas decisiones que se toman en las organizaciones escolares tienen una carga valorativa que no se puede reducir a la

simplicidad de un esquema de procedimientos". Por su parte, Postic y De Ketele. (1992), afirman: "Aprendemos el mundo que nos rodea en función de nuestras opiniones, de nuestra propia ideología, en función de lo que creemos que debería ser. Siempre nos apropiamos de lo real aplicándole nuestro propio filtro interpretativo, y actuamos sobre ellos utilizando modelos que anticipan el comportamiento de los que nos acompañan en esta misma situación".

Además, la evaluación (que supone atribución de valor) no aportará pistas para cambiar en profundidad. La simple descripción de la realidad, pretendidamente "objetiva", "aséptica", "neutral", "independiente", no sirve de gran ayuda para el conocimiento de una realidad y para su transformación deseable. La concepción sobre la realidad educativa, el modelo de evaluación, la metodología seguida, estarán inevitablemente teñidas de ideología (...). Esto lleva a preguntar por la existencia y el modo de hallar criterios de valoración, por una axiología que no estuviese sujeta tan descaradamente a la manipulación de los interesados (Casanova, 1999).

Así pues, otro que incursiona en los valores es Kemmis (1986), el propone que: "según el principio de la pluralidad del sistema de valores, los evaluadores deberán reconocer y tener en cuenta todos los sistemas de valores en juego, ya que todos son relevantes a la hora de emitir juicios sobre el programa" (citado en Santos, 1995). El contraste de pareceres y conocimiento de distintos valores existentes en una sociedad democrática resultan, por lo tanto, principios incuestionables a la hora de llevar a cabo procesos de evaluación, sea cual fuere su ámbito de aplicación.

Como es lógico, son muchos los autores que han seguido y siguen trabajando acerca del concepto de evaluación y de su adecuada puesta en práctica en función de los ámbitos a los que se aplique y los objetivos que se pretendan con ella.

Los elementos básicos que la definen quedan señalados por estos momentos. Se matizan sus elementos, se profundiza en ellos de forma interesante y enriquecedora, se enfatiza en sus funciones, se pone mayor interés en los procedimientos, etc., pero poco se ha aportado de nuevo a lo ya comentado.

Es así como se llega a una serie de definiciones de evaluación aparecidas entre los años 70 y 90 del siglo pasado, además que representan distintas propuestas:

- ψ Decreto 2618-70 de Agosto B. O del E. de 29 de Septiembre. : "Es una actividad sistemática y permanente, integrada dentro del proceso educativo con el fin de mejorar este proceso, ayudar y orientar al alumno, criticar y revisar los planes y programas, métodos y recursos".

- ψ Comité Phi Delta Kappa de Evaluación de la Enseñanza Nacional. (1971): “La evaluación es el procedimiento que define, obtiene y ofrece información útil para juzgar decisiones alternativas”.
- ψ Tuckman (1975): “La evaluación es el proceso mediante el cual las partes, los procesos o resultados de un programa se examinan para ver si son satisfactorios con referencia a los objetivos establecidos, a nuestras propias expectativas o nuestros estándares de excelencia”.
- ψ Bloom et al. (1975): “La evaluación es la reunión sistemática de evidencias a fin de determinar si en realidad se producen ciertos cambios en los alumnos y establecer también el grado de cambio en cada estudiante”.
- ψ Popham W. J. (1980): “La evaluación educativa sistemática consiste en un juicio formal de valor de los fenómenos educativos”, Sistemática porque diferencia la evaluación educativa de la evaluación diaria informal. Formal, en el sentido de determinar el mérito de una actividad.
- ψ Escudero. (1980): “En primer lugar hay que señalar que la evaluación es un proceso no un producto, pero un proceso que justifica tanto en cuanto es el punto de apoyo para tomar decisiones racionales. De esta forma definiremos la evaluación como el proceso de identificación, remodelación y tratamiento de datos, seguido para obtener una información que justifique una determinada decisión”
- ψ Livas. (1980): “La evaluación es el proceso que consiste en obtener información sistemática y objetiva acerca de un fenómeno e interpretar dicha información a fin de seleccionar entre distintas alternativas de decisión”.
- ψ Stufflebeam, et al. (1981): “Evaluación es el proceso de diseñar, obtener y proveer información útil para juzgar entre alternativas de decisión acerca de un programa educacional”.
- ψ Tyler R. W. (1982): “Evaluación es el proceso que tiene por objetivo determinar en qué medida se han conseguido los objetivos previamente establecidos”.
- ψ De la Orden. (1982): “Evaluar hace referencia al proceso de recogida y análisis de información relevante para describir cualquier faceta de la realidad educativa y formular un juicio sobre su adecuación a un patrón o criterio previamente establecido, como base para la toma de decisiones”.
- ψ Pérez. (1983): “Proceso de recogida y provisión de evidencia sobre el funcionamiento y evolución de la vida en el aula, en relación a los cuales se toman decisiones sobre la posibilidad, efectividad y valor educativo del currículum”.
- ψ Coll. (1983): “En su apreciación más amplia, la evaluación puede caracterizarse como un conjunto de actividades que conducen a emitir un juicio sobre una persona, objeto, situación o fenómeno en función de unos criterios previamente establecidos y con vistas a tomar una decisión”.

- ψ Berk. (1983): "Evaluación es el proceso de recoger información válida a fin de tomar decisiones sobre un programa educacional".
- ψ Gronlund. (1985): "El proceso sistemático de reunir, analizar e interpretar información para determinar el grado en que los alumnos han conseguido los objetivos instructivos".
- ψ Pérez Juste, R. (1986): "Evaluar es el acto de valorar una realidad, formando parte de un proceso cuyos momentos previos son los de fijación de las características de la realidad a valorar, y de recogida de información sobre las mismas, y cuyas etapas posteriores son la información y la toma de decisiones en función del juicio de valor emitido".
- ψ Wolf. (1987): "La recogida sistemática e interpretación de datos conducente, como parte de un proceso, a un juicio de valor con vistas a la acción".
- ψ Stufflebeam, D. L. y Shinkfield, A. (1987): "La evaluación es el proceso de identificar, obtener y proporcionar información útil y descriptiva acerca del valor y el mérito de las metas, la planificación, la realización y el impacto de un objeto determinado con el fin de servir de guía para la toma de decisiones, solucionar los problemas de responsabilidad y promover la comprensión de los fenómenos implicados".
- ψ Tenbrink, T. (1988): "Evaluación es el proceso de obtención de información y de su uso para formular juicios que a su vez utilizarán para tomar decisiones".
- ψ Join Committe. (1988): "Es la investigación sistemática del valor o mérito de algún objeto".
- ψ García, J. M. (1989): "La evaluación es una actividad o proceso de identificación, recogida y tratamiento de datos sobre elementos y hechos educativos con el objeto de valorarlos primero y, sobre dicha valoración, tomar decisiones".
- ψ Proppe, O. (1990): "La evaluación es el proceso de descubrimiento de la naturaleza y la valía de algo a través del cual aprendemos sobre nosotros mismos y sobre nuestras relaciones con los otros y con el mundo en general" (Blanco, 1996).

Conociendo lo anterior, se puede concluir respecto al concepto de evaluación que no se cuenta con una definición aceptada unánimemente y que una sola definición por sí misma será insuficiente para capturar en toda su complejidad la práctica de la evaluación. Así, se observa que múltiples definiciones sirven a diferentes propósitos. Una función importante de la definición y caracterización de la evaluación es la de servir como base y referente a un módulo o perspectiva en particular.

No obstante lo anterior, el concepto de evaluación que orienta este trabajo queda de la siguiente manera:

ψ Palacios y Pinelo. (1994): “La evaluación es una actividad planeada, continua e integrada al proceso educativo de identificación, resolución y tratamiento de información válida y confiable de aspectos relativos a la actividad escolar a efecto de contribuir y apoyar a los usuarios a conocer y comprender la valía y mérito de su desempeño o eficacia de acuerdo a ciertos criterios, a fin de tomar las decisiones pertinentes y oportunas para suministrar retroalimentación y procedimientos para el mejoramiento del proceso de enseñanza-aprendizaje”.

1.3 MEDICIÓN, EXAMEN, CALIFICACIÓN Y EVALUACIÓN.

*Hoy tenemos una ideología ahí metida: que toda acción pedagógica, primero, lleva examen y, segundo, lleva nota...
Ángel Díaz Barriga.*

En este espacio se abordarán los elementos más usados para llegar a una evaluación, es así que, durante la historia del hombre éste ha querido siempre llevar el control de todo cuanto ocurre a su alrededor, para lograr un adecuado sistema de seguridad y equilibrio pretende tener todo bajo su dominio, incluso a sus semejantes; es por ello que se ha dado a la tarea de inventar diversas formas de controlar las cosas y viendo más en el campo educativo el cómo medir, examinar, calificar y evaluar; así tradicionalmente en el ámbito escolar siempre están presentes y relacionadas a la vez estas cuatro palabras: medición, examen, calificación y evaluación. Por lo tanto es conveniente hacer una somera revisión de estas palabras y que se entienda por ello, como son tomadas en la vida escolar y sobre todo dentro de la enseñanza-aprendizaje.

Dentro del marco referencial del proceso de enseñanza-aprendizaje, los términos medición, examen, calificación y evaluación han modificado su aceptación y, en la actualidad, se ha logrado una conceptualización más acorde con los problemas propios de los binomios maestro-alumno, enseñanza-aprendizaje y objetivo producto del aprendizaje.

Como se ha visto en el sistema educativo escolarizado, las necesidades han condicionado el tener que seleccionar y clasificar a los seres humanos. Determinar quienes poseen mayores aptitudes para realizar tales o cuales estudios, quienes tienen un determinado cociente intelectual y quienes cualidades que les permitan ejercer un adecuado comportamiento escolar, esto ha servido para mejorar los procesos de medición, así se llega a ver en el proceso de enseñanza-aprendizaje que los conocimientos logrados por un escolar se miden a través de pruebas escritas u orales, por exposiciones, por investigaciones, etc., desde este punto de vista la medición se plantea como un proceso mediante el cual se establece la

“cantidad” de características que un escolar posee; éstas pueden ser: nivel de eficiencia, del dominio cognoscitivo, habilidades de destrezas, intereses, capacidades y aptitudes.

La función específica de la medición es determinar el número o la cantidad de las características que puede lograr un alumno, más no las cualidades o formas de exteriorizar dichas características, lo que correspondería a otras peculiaridades de la evaluación (López Torres, 1999).

Entonces, por medición se va a entender que es la asignación que se hace a categorías o clases de acuerdo a ciertas reglas o símbolos y puede dividirse en:

- a) Absoluta: esta medición expresa el grado en que la calidad o resultado del trabajo se aproxima a la meta ideal, tomada como índice, ejemplo: se conceden 10 puntos al alumno que no tenga ninguna falta en sus trabajos de investigación, por cada falta se disminuye medio punto.
- b) Relativa: esta presenta dos alternativas, la colectiva y la individual. En la medición colectiva se valora el rendimiento obtenido en comparación con el resultado del trabajo de todo el grupo. Se parte del mejor rendimiento de un alumno dentro de un grupo. Con la medición Individual, la valoración del resultado obtenido en el aprendizaje, se compara con el adelanto realizado por el alumno, con otra etapa de anterior realización del mismo alumno. Con lo cual se determina el progreso individual realizado en ese periodo de tiempo; la que sigue es
- c) Cuantitativa: en ella se emplea una escala numérica, por ejemplo de 0 a 10 y, por último
- d) Cualitativa: esta es menos rígida, más subjetiva y que puede adoptar diversas formas que en esencia son idénticas. A modo de ejemplo se tienen las expresiones A, B, C, D, E. Muy mal, Mal; Regular, Bien, Muy Bien, etc. La medición está contenida en la evaluación. Como se muestra en todo lo anterior, por medición se entiende que es una forma de evaluar y así llegar a una calificación (ibídem).

Así mismo, los exámenes a través de la historia han fungido como controladores, y a través de ellos se aprueba o desaprueba el paso a la cultura general, a los valores, a las habilidades y destrezas universalmente reconocidas, es como se mencionará un poco de la historia sobre lo que es el examen y fue el filósofo francés Michel Foucault¹, quien postulo que un mismo modelo de indagación dio lugar a exámenes aparentemente tan diversos como el socrático examen de conciencia, la confesión cristiana, la investigación científica, el psicoanálisis, la criminología y el examen que implementa el sistema educativo moderno. ¿Qué tienen en común

¹ Foucault, M. (1993), El examen. En Díaz Barriga, A. (compilador) (1993) “El examen: textos para su historia y debate”. México, UNAM-CESU. p.p. 62-71.

prácticas tan diversas? Foucault entendió que el examen es una forma emblemática que articula el saber con el poder a través de las rutinas de indagación se privilegió el ideal de conocimiento por encima del uso de la violencia física, conformando formas de dominio en las que la búsqueda de una única verdad adoptó formas no menos violentas que las de las pruebas de fuerza. A su entender, la civilización moderna se caracterizaría por un creciente refinamiento de los métodos evaluativos, tanto en el ámbito de la educación como en el de la ciencia, en el sistema penal, en el trabajo y en el del sistema de salud. Desde esta perspectiva la escuela y la prisión utilizarían técnicas similares de poder, por ejemplo, cuando tanto el alumno como el preso son interrogados y se espera que respondan en una forma desposeída de poder, dócil y transparente.

Durante el siglo XII nace con la universidad medieval el examen y se convierte en pieza clave del sistema educativo moderno, porque sólo se otorga títulos de valor jurídico a sus egresados, por contraposición al sistema que regía en aquella sociedad esclavista; donde la formación se producía en el lugar mismo de trabajo, en la modernidad este aprendizaje se da a fuerza del ámbito de la producción. Desde el siglo XVII en adelante, el examen fue presentado como un nuevo *mecanismo democrático de selección*, que permitiría que cada ciudadano ocupara en la sociedad el lugar que le asignara su talento y no su rango o la fortuna de sus padres.

Max Weber (citado por Kreimer, 1994), vio en el examen un instrumento propio de una educación centrada en la preparación de especialistas y juzgó que, a través de su implementación, el ideal democrático ilustrado mostraba una actitud ambivalente: por un lado propugnaba la selección de individuos calificados provenientes de todos los estamentos sociales, pero por el otro se revestía a un sistema de mérito y certificados educativos que creara una “casta” privilegiada de ciudadanos. A su entender, no sería el “ansia de educación” lo que animaría a la instauración de exámenes y concursos por doquier, sino el deseo de restringir la oferta de profesionales por parte de los titulares de certificados educativos

Es así como se llega a la definición de examen como la prueba que se hace para obtener la suficiencia de un alumno, es decir, para demostrar el aprovechamiento en cualquier tipo de enseñanza; encontrando los siguientes defectos en cuanto a la forma y el uso del examen los siguientes:

- 1) Obliga a seguir programas al pie de la letra puesto que “preguntarán dicho programa en el examen”.
- 2) Mide a todos por igual sin tener en cuenta las diferencias individuales.
- 3) La labor del curso tiene un solo objetivo, aprobar el examen.
- 4) Sólo se preocupan de controlar la parte instructiva en perjuicio del aspecto formativo.

- 5) No tienen en cuenta lo que el alumno “puede” hacer, de acuerdo con sus posibilidades, sino lo que “debe” saber para el examen del contenido de los programas (Blanco, 1996).

Es como los exámenes se convierten en el instrumento que permitirá medir, más no evaluar, mediante calificaciones numéricas, objetivas y precisas, el rendimiento del alumno y del profesor.

Al analizar la evaluación del aprendizaje escolar los aspectos básicos son el examen y la calificación. El examen por ser el medio más difundido y usado para determinar el nivel de aprendizaje de los alumnos; la calificación porque a través de ella se certifica ese nivel de aprendizaje; ambos elementos están sólidamente insertados al proceso educativo.

En otras palabras se cuestiona o se analiza su utilidad respecto a la formación de los alumnos, se da por hecho que son los medios confiables, precisos y científicos para determinar el paso del alumno por los cursos y programas escolares, desde su ingreso hasta su titulación.

Es muy cuestionable considerar que un examen escrito pueda evaluar procesos y habilidades cognitivas que vayan más allá del aprendizaje memorístico y permita acercarse a la valoración del pensamiento creativo y crítico (Díaz Barriga, 1987). No se niegan los esfuerzos por desarrollar reactivos que no reflejen únicamente la memorización del material “... sin embargo, por el número reducido de estos casos se puede afirmar que constituyen la excepción que confirma la regla” (en Díaz Barriga, 1984).

Ángel Díaz Barriga (1987) y Eduardo Peña de la Mora (1990), enfatizan que el examen en la escolástica clásica tenían la función de resaltar el nivel de conocimiento de los alumnos o aprendices. Sometían a exámenes quienes habían avanzado lo suficiente, como para ganarse el merito de manifestar ante los demás su sapiencia.

Con la industrialización y la manifestación de la educación, se añaden funciones a la escuela, que van más allá de la formación de los alumnos. Por un lado, se espera que la escuela dé una formación acoplada a las necesidades del mercado de trabajo, privilegiando contenidos de aprendizaje relativos a ellas, restándoles importancia a aquéllos que, aunque importantes en la formación del individuo, no reportan beneficios prácticos evidentes. Por otro lado, no todos los que ingresan a la escuela encontrarán un lugar para ubicarse en los centros de trabajo.

El proceso de enseñanza-aprendizaje se parcializa y fragmenta, deja de ser un proceso. Los resultados de los exámenes magnifican un puntaje (la calificación)

más que las características cualitativas del aprendizaje (qué errores o qué aciertos se cometieron, cómo compensar los primeros y mejorar o enriquecer los segundos). Las calificaciones asignadas pretenden dar cuenta del nivel de aprendizaje del alumno, para medir el aprendizaje del mismo modo que medimos distancias o pasos; como si hubiera una relación directa entre el aspecto medido (el aprendizaje) y la medición conferida (la calificación). El aprendizaje a la vez, se ve como algo que el alumno tiene o no tiene y no como un proceso en construcción. Los procedimientos de evaluación son despojados de su función de retroalimentación, limitándose a calificar, clasificar y certificar a los alumnos, determinando quiénes pueden avanzar en sus estudios y quiénes serán sometidos a nuevas pruebas.

“Estamos... funcionando en un vacío. Se pueden clasificar maderas y huevos, no a los... (estudiantes)... (El sistema actual de calificar no es más que un esquema para seleccionar y jerarquizar a seres humanos, que puede ser útil a empleadores y universidades pero no a los alumnos mismos” (Yelon y Weinstein, 1988, pág. 508).

Por tanto se puede concluir con estas palabras de Díaz Barriga:

... “Solo un acto de enajenación puede lograr que un alumno vea reflejado su trabajo en una nota. Porque el número asignado, seis, ocho o diez guardan una total independencia con el objeto del que se supone da cuenta...” (1987, pág. 20-21).

“...No debemos caer en la trampa de discutir el examen, lo que tenemos que discutir es cómo transformamos la metodología de enseñanza, cómo hacemos que la metodología de la enseñanza sea propiedad intelectual de maestros y alumnos” (1987, pág. 23).

“... Necesitamos recuperar el aula como espacio de reflexión, debate y conformación de pensamientos originales. Una vez logrado esto el examen será totalmente secundario” (op. cit. pág. 20)

De esta manera, se concluye que los exámenes, constituyen una forma institucionalmente legitimada en donde se produce el mayor sometimiento de las condiciones y las posibilidades humanas, a través de ellos se aprueba o desaprueba el paso a la cultura general, a los valores, a las habilidades y destrezas universalmente reconocidas. Pero fundamentalmente, constituyen el instrumento más poderoso para lograr el encauzamiento de la conciencia del estudiante; para ser reconocido institucionalmente debe ser aprobado y para ser aprobado debe someterse a las condiciones y los criterios preestablecidos de la prueba (examen). Es así que el examen se constituye, en el instrumento de poder que permite el logro

de tal objetivo, pero a la vez en el arma fundamental para lograrlo, (Niño y colaboradores, 1996).

En otras palabras los exámenes se convierten en el instrumento que permitirá medir, más no evaluar, mediante calificaciones numéricas, objetivas y precisas, el rendimiento del alumno y del profesor; con esto se puede decir que no se está en contra del examen, pero el examen debe constituir una de las formas de evaluación, utilizada solo cuando el tipo contenido de aprendizaje lo requiera y el profesor así lo decida.

En consecuencia se obtiene el tercer punto que es la calificación; y en los sistemas de calificación empleados en la evaluación de los aprendizajes de los alumnos, constituye un componente esencial de los sistemas de evaluación que se emplean en la educación formal; así es que el término calificación solo expresa el resultado de la conversión, tanto de los procesos de medición como de evaluación compleja, de un conjunto de puntuaciones o niveles de aspiración logrados (niveles de eficiencia), que a través de un sistema estadístico o la observación metódicamente registrada, concluye en un número dado o una simbología que representa alguna escala estimativa propuesta, en López Torres, (1999).

Por tanto, la calificación es el proceso de valorar un producto y es, además, su resultado y se conoce desglosada en estos puntos:

- a) Símbolo.- éste puede ser una letra A, B, C, D, E (de rango superior a rango inferior), un número con diversas escalas (del 1 al 10, del 1 al 100, del 0 al 1) o una expresión gráfica (percentil, situación en una escala).
- b) Un juicio estimativo con diferente número de rasgos: tres rasgos: Bueno, Regular, Malo, cuatro rasgos: Sobresaliente, Notable, Aprobado, Suspenso; cinco rasgos: Excelente, Bueno, Aceptable, Escaso, Deficiente; seis rasgos: Sobresaliente, Notable, Bien, Suficiente, Insuficiente, Muy Deficiente.
- c) Descripción.- puede redactarse a modo de informe: "Este niño ha mejorado mucho en cuanto riqueza de vocabulario y fluidez verbal, aunque se debe seguir trabajando con la sintaxis y estructuración de frases". La descripción también puede presentarse en forma de ítem: "Bien o destacada", "Progresó adecuadamente", "debe mejorar".

La importancia que tienen estos sistemas de calificación, sea evaluándolos en un sentido pretendidamente positivo o sea este negativo, obliga a efectuar un estudio muy cuidadoso de las características que ofrecen las diversas modalidades de evaluar, y la manera de seleccionar aquello que resulte más apropiado para los propósitos de la programación didáctica, de la planificación de la institución y del sistema escolar y todos aquellos implicados en los procesos de enseñar y aprender (Camilloni y colaboradores, 1998).

Con esto, se ve que calificar no es evaluar y que ésta es una parte de la evaluación y no el todo; pues para muchos la calificación siempre supone la reducción de la información que se obtiene durante el proceso y aunque implica una compilación de dicha información, siempre hay pérdida de la misma, restringe su riqueza y amplitud; este hecho establece límites en cuanto a significado de un resultado calificativo.

Por lo tanto, se observa que la calificación no aporta toda la información del aprendizaje que se “evalúa”. A las certificaciones emitidas sobre su base no se les debe extraer más información, ni conferir más valor del que realmente tienen.

A todo esto se observa que actualmente, la evaluación es una herramienta que sirve para que los alumnos, el maestro y las autoridades escolares identifiquen avances y dificultades en el proceso de enseñanza-aprendizaje y para que cada uno tome las medidas y decisiones pertinentes para mejorar su desempeño. Así se percibe que evaluar es una acción que se realiza con mucha frecuencia en la vida cotidiana, tomando criterios que provienen del sentido común; es decir la evaluación es una ocupación sistemática e integrada en la actividad educativa, con el fin de conseguir su mejoramiento continuo, mediante un conocimiento lo más exacto posible del alumno en todos los aspectos de su personalidad. Para incorporar este concepto a las prácticas educativas, es conveniente darle rigurosidad al tratamiento del mismo, lo que implica señalar los elementos considerados constitutivos para dar cuenta de ella.

Encontrando que en términos genéricos *evaluar* es *valorar*, discernir los distintos elementos de un proceso, ponderar resultados, contrastar logros con expectativas, buscar causas, rectificar hipótesis, gestar nuevos cursos de acción, esto es lo que lleva en sí a emitir un juicio de valor acorde a marcos axiológicos (Camilloni, Litwin, y Palov, 1998).

Entonces la evaluación educativa en su sentido más amplio, es un proceso metodológico y sistemático que determina el grado y las formas en que los medios y procedimientos han permitido el alcance de los objetivos de una institución educativa; es así que la evaluación es una fase indispensable en el proceso de la enseñanza-aprendizaje; así ésta permitirá determinar el avance programático de cada alumno, de acuerdo con los productos concretos del aprendizaje y con base a objetivos claramente específicos, por ejemplo:

- La comprensión de lo aprendido.
- La aplicación de lo aprendido.
- La utilidad de lo aprendido (López Torres, 1999).

La evaluación no es una simple comprobación de resultados o de sanción social de los mismos. El elemento clave de la evaluación es la valoración de la realidad. En el

caso de los alumnos esta realidad se llama rendimiento; para poderlo valorar necesitamos información. La información recogida permite emitir un juicio, una valoración sobre la realidad de enseñanza-aprendizaje y seguir con la toma de decisiones.

1.4. PROCESO DE EVALUACIÓN.

Para llegar a una evaluación se necesita retomar los puntos anteriormente citados y viendo el desarrollo del proceso de la evaluación se ha visto que durante mucho tiempo éste proceso sirvió de espacio operativo para comprobar la correspondencia entre los resultados y unos objetivos o propósitos predeterminados. Se trataba de cumplir con los objetivos no llevando en si un proceso educativo. O sea el proceso sólo tuvo importancia en la medida que sirvió para obtener una información que sirviera para comprobar los resultados señalados por los objetivos.

Weis (citado por Cerda, 2000), considera que la evaluación es un proceso investigativo, porque estudiar un programa implica descubrir nuevos conocimientos acerca del mismo; el acto de evaluar no se diferencia mayormente del acto de investigar, ya que en ambos casos de manera diversa y por otros caminos, desarrollan actividades muy similares: plantean y buscan soluciones a problemas, producen conocimientos, verifican y comprueban hechos y fenómenos, realizan inferencias de validez general, utilizan instrumentos para obtener y comprobar datos, etc. Por medio de la investigación evaluativa las herramientas de la investigación se ponen al servicio de un propósito superior: Hacer más preciso y profundo el acto de juzgar. Es así que el proceso de evaluación deja de reducirse a comparar objetivos y resultados; su significado hoy día se ha ampliado y, en general, la evaluación se ha transformado en un auténtico juicio de valor y un enjuiciamiento sistemático del mérito de un objeto o de un fenómeno determinado. Prácticamente, la evaluación dejó de ser sólo una forma de medir resultados con relación a unos objetivos previamente establecidos y se convirtió además en:

- Un diagnóstico previo de las necesidades.
- Una valoración de la programación propiamente dicha, centrada en los objetivos.
- Una evaluación del proceso y de los resultados.

La evaluación en la actualidad ya no es considerada como simple medida, sino que es criterial, formativa y un instrumento clave en la toma de decisiones.

De tal forma se ha asumido que el proceso evaluatorio, engloba características confiables para un abordaje pleno en el proceso de enseñanza-aprendizaje. De ahí

Cerda (2000, pág. 46), maneja que la evaluación en el contexto de un proyecto debe ser:

- Integrada, de manera que construya una fase de todo lo que conforma el desarrollo.
- Formativa, porque perfecciona y enriquece tanto el proceso como los resultados.
- Continua, porque sus efectos no sólo serán conocidos al final, al contrastar los resultados obtenidos, sino durante todo el proceso.
- Recurrente, ya que a través de la retroalimentación o “feed back” puede perfeccionar los resultados conseguidos, por medio del desarrollo del proceso.
- Criterial, porque los objetivos que se planteen deben iluminar todo el proceso y evaluar con rigor todos los resultados.
- Decisoria, ya que los datos de la información que se pueda obtener durante el desarrollo, y al final, facilitan y fundamentan la toma de decisiones, etc.

De esta definición no se infiere directamente que la evaluación se tenga que identificar con examen y que deba implicar necesariamente un acto administrativo. Esta identificación, que es muy frecuente en el ámbito escolar, es resultado de una visión parcial de la función que tiene la evaluación en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

La evaluación de los aprendizajes presenta básicamente dos funciones:

- Una de carácter social de selección y de clasificación, pero también de orientación del alumnado, y
- Una de carácter pedagógico, de regulación del proceso de enseñanza-aprendizaje, es decir, de reconocimiento de los cambios que se han de introducir progresivamente en este proceso para que todos los alumnos aprendan de forma significativa.

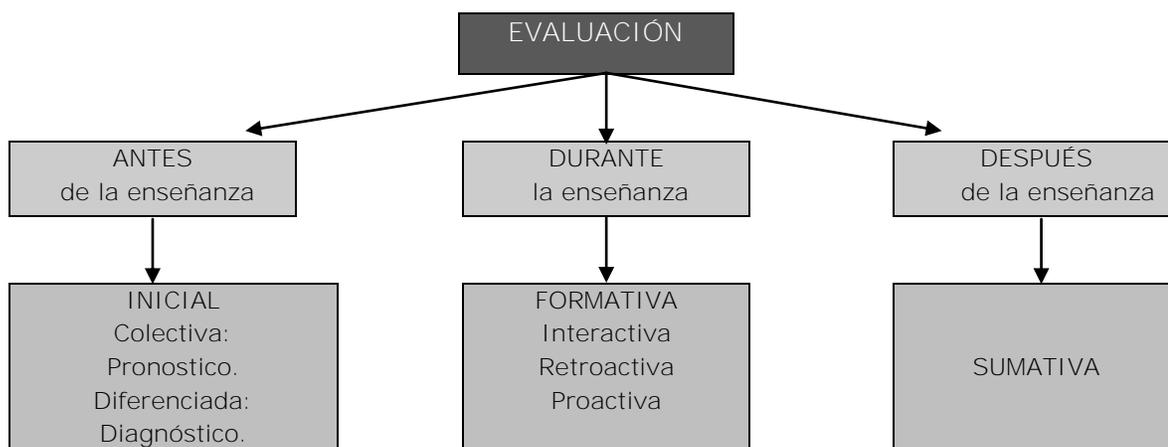
La primera de estas funciones pretende, esencialmente, informar de la progresión de sus aprendizajes al alumno, y determinar qué alumnos han adquirido los conocimientos necesarios para poder acreditarles la certificación correspondiente que la sociedad requiere del sistema escolar. Por lo tanto, esta función es de carácter social, pues constata y/o certifica la adquisición de unos conocimientos al terminar una unidad de trabajo, se inserta necesariamente al final de un periodo de formación del que se quiere hacer un balance o al final de un curso o ciclo.

La segunda de dichas funciones es de carácter pedagógico o formativo, pues aporta información útil para la adaptación de las actividades de enseñanza-aprendizaje a las necesidades del alumnado y de este modo mejorar la calidad de la enseñanza en general. Se inserta en el proceso de formación, ya sea en su inicio,

durante él o al final, pero siempre con la finalidad de mejorar el aprendizaje cuando aún se está a tiempo.

Por lo tanto, la evaluación no se puede situar solamente al final del proceso de enseñanza-aprendizaje. Hay diversas modalidades de evaluación caracterizadas por el momento en que se realizan y por el objetivo que persiguen, (Ballester y otros, 2000). (Véase cuadro 2).

Estilos de evaluación.

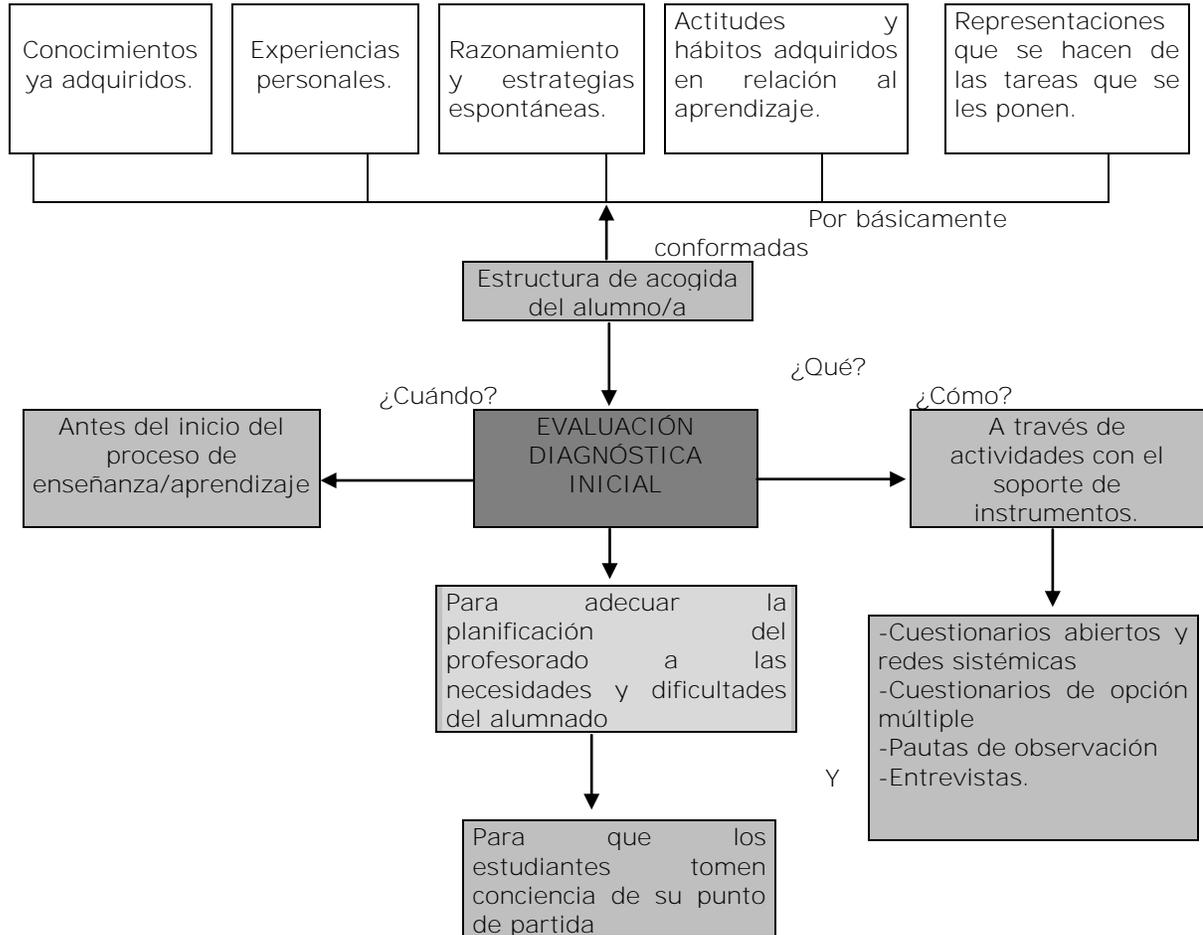


Cuadro 2.

En primer lugar, la evaluación *diagnóstica o inicial*: Llamada también evaluación predictiva, tiene por objetivo fundamental determinar la situación de cada alumno, y ver su nivel de conocimientos antes de iniciar un determinado proceso de enseñanza-aprendizaje, para poderlo adaptar a sus necesidades (véase cuadro 3)

Cuando la información que se obtiene a partir de dicha modalidad de evaluación hace referencia a un colectivo (grupo-clase), se denomina prognosis, y cuando es diferenciada (de cada alumno/a), se llama diagnosis. La prognosis y la diagnosis del punto de partida de los estudiantes es un paso imprescindible para el diseño de procesos de enseñanza-aprendizaje, pues debe posibilitar la modificación de las secuencias y la adecuación de las actividades para responder a las necesidades y dificultades del alumnado. Esta adaptación es esencial si se pretende que el proceso de enseñanza-aprendizaje que se va a iniciar se sustente sobre bases sólidas. Lo que ayudará a conseguir el éxito de este proceso (ibídem).

Evaluación diagnóstica o inicial. (cuadro 3.)



En segundo lugar la evaluación *formativa*: Esta evaluación durante el proceso de aprendizaje o formativa es un término que fue introducido en el año de 1967 por Scriven para referirse a los procedimientos utilizados por los profesores con la finalidad de adaptar su proceso didáctico a los progresos y necesidades de aprendizaje observados en sus alumnos. Su propósito es el de tomar decisiones respecto al proceso de enseñanza-aprendizaje (pasar a los siguientes objetivos, repasar los anteriores, asignar tareas especiales a todo el grupo o a alumnos en particular, sustituir o continuar con un procedimiento de enseñanza, etc.) se puede realizar al terminar una unidad, al final de la clase (Pérez Luna, 1999).

Este tipo de evaluación tiene, como finalidad fundamental, una función reguladora del proceso de enseñanza-aprendizaje para posibilitar que los medios de formación respondan a las características de los estudiantes. Pretende principalmente detectar cuáles son los puntos débiles del aprendizaje más que determinar cuáles son los resultados obtenidos con dicho aprendizaje.

Desde el punto de vista cognitivo, la evaluación formativa se centra en comprender este funcionamiento del estudiante frente a las tareas que se le proponen. Se puede decir, pues, que la evaluación formativa pone el acento en la regulación de las actuaciones pedagógicas y, por lo tanto, se interesa fundamentalmente más en los procedimientos de las tareas y no en los resultados. En resumen, la evaluación formativa persigue los siguientes objetivos: la regulación pedagógica, la gestación de errores y la consolidación de los éxitos.

Por otra parte la evaluación *sumativa* tiene por objeto establecer balances fiables de los resultados obtenidos al final de un proceso de enseñanza-aprendizaje. Y pone el acento en la recogida de información y en la elaboración de instrumentos que posibiliten medidas fiables de los conocimientos a evaluar.

Tiene una función social y es la de asegurar que las características de los estudiantes respondan a las exigencias del sistema. Pero también puede tener una función formativa de saber si los alumnos han adquirido los comportamientos terminales previstos por el profesorado y, en consecuencia, si tienen los requisitos necesarios para posteriores aprendizajes o bien determinar los aspectos que convendría modificar en una repetición futura de la misma secuencia de enseñanza-aprendizaje; por eso es que se aplica en un momento concreto, final, cuando es preciso tomar una decisión en algún sentido (Casanova. 1999).

En el siguiente cuadro se plantean las diferentes funciones y tipos de evaluación, (véase cuadro 4), y como se observa la mayoría de las funciones, clasificaciones y tipologías propias de la evaluación giran directa e indirectamente en torno a la problemática de la tríada objetivos-procesos-resultados, o sea las relaciones, importancia, dominio, efectos, formas de trabajo y componentes de estos tres elementos, que a la postre son la columna vertebral de cualquier tipo de evaluación. Los diferentes tipos de evaluación no hacen que privilegiar arbitrariamente uno de estos componentes, como veremos hace parte de una unidad que parecen haber olvidado la mayoría de los evaluadores.

TIPOS FUNCIONES DE LA EVALUACIÓN.

TIPOS	CARACTERÍSTICAS	FUNCIONES
a. Sumativa	Se efectúa al término del proceso programado.	Procura información sobre el grado de consecución de los objetivos propuestos. Supuestamente resume los resultados del proceso.
b. Formativa	Se realiza a través del proceso programado y al final de cada tarea de aprendizaje.	Proporciona información a través de todo proceso con el propósito de sugerir ajustes y cambios en el proceso que se adelanta.
c. Procesal o de procesos	Su acción se centra en los procesos del objeto evaluado.	Optimizar los factores que intervienen en el desarrollo de los procesos evaluados y promover la recapitulación de éstos para comprender mejor las razones de los éxitos y los fracasos.
d. Intermedia	Su énfasis principal recae en el proceso y en los factores que lo dificultan o lo facilitan.	Obtener conclusiones que permitan resolver los problemas y cuidar y potenciar los aspectos positivos del proceso evaluatorio.
e. Diagnóstica	Antes del proceso evaluatorio y destinada a conocer previamente a la población evaluada. Tiene un carácter predictivo.	Su función es lograr una información previa de la persona, objeto o fenómeno que se desea evaluar.
f. Continua	Durante un cierto período de tiempo y conducente a una calificación final.	Es un proceso acumulativo e incluye todo tipo de trabajo de un alumno: en clase, en casa, pruebas escritas, juicio del maestro, etc. Los resultados que va alcanzando el estudiante.
g. Contextual	Centrada en el contexto del objeto de evaluación. Es de tipo diagnóstico.	Destinada a identificar problemas, necesidades y expectativas de la población evaluada, no incluidas en los objetivos. Sirve para descubrir las contradicciones entre los fines de las actividades evaluadas y los efectos observados.
h. De entrada	Se ubica al comienzo de la evaluación o antes de que esta se realice (inputs).	Identifica aquellas habilidades, destrezas o conocimientos que el educador considera como indispensables para que el alumno empiece su período educativo.
i. De salida	Se confunde con la evaluación de los resultados de un proceso educativo (outputs).	Medir el rendimiento o aprovechamiento en relación con el conjunto de objetivos de los programas o cursos.
j. Interna	Se realiza al interior de la institución o programa. No participan agentes ajenos a éstos.	Evalúan las personas o las instituciones que realizaron un trabajo o un programa determinado, prescindiendo de los elementos ajenos a éstas. Se parte del supuesto que ellos son más idóneos para la evaluación.
k. Externa	Quiénes evalúan no forman parte de las personas o del equipo que realizó la actividad o programa evaluado.	Para darle mayor objetividad y credibilidad a una evaluación, participan personas ajenas a aquellas que estuvieron involucradas en los programas o actividades evaluadas.
l. Iluminativa	Se centran en los procesos innovativos, se realiza en condiciones naturales y es fundamentalmente descriptiva e interpretativa.	Su propósito es estudiar los proyectos innovativos, sus procesos críticos y fenómenos concomitantes, todo desde una dimensión holística y explicativa.
m. Interactiva	Es una evaluación participativa, donde tanto el sujeto evaluador como el sujeto evaluado interactúan.	Es una investigación evaluativa y participativa que analiza la organización, el funcionamiento de un programa en relación con objetivos, las expectativas de sus participantes y los resultados obtenidos. Continúa....

n. De los componentes	Se centra en los componentes y posibilidades del medio y determina como utilizarlos, para alcanzar los objetivos de un proyecto. Algunos la denominan <i>evaluación de insumos</i> .	Describe los recursos humanos y materiales disponibles para evaluar sus capacidades potenciales reales y poder evaluar un programa o una actividad.
o. Sin referencia a objetivos	Modelo propuesto por Scriven que considera que el problema de la evaluación no puede reducirse al análisis del grado de consecución de los objetivos, sino centrarse en el análisis de las bondades de un programa o de una actividad. Si los objetivos no merecen la pena, nada importa el grado de consecución. Desarrolla el concepto de necesidades como base de la evaluación.	Según Scriven el modelo sin referencia a objetivos reduce la distorsión de la evaluación, al proponer que el evaluador desconozca deliberadamente los objetivos de un programa o de un proceso. El evaluador debe investigar todos los resultados intencionados o imprevistos, porque no evalúa solo intenciones sino fundamentalmente consecuciones.
p. Por objetivos	El punto de partida y llegada de la evaluación son los objetivos. Esta se organiza en función de la consecución de los objetivos.	Esta evaluación se fundamenta en una comparación y confrontación entre lo que se pretende (propósitos) y lo que realmente se consigue (resultados), o sea entre objetivos y resultados. Se parte del supuesto de que debe existir una correspondencia entre estos objetivos y los contenidos e instrumentos de evaluación.
q. Por logros	Logros preestablecidos o construidos en el proceso se constituyen en los objetivos centrales de la evaluación.	Los objetivos y el proceso se organizan en torno a los logros, los cuales se deben alcanzar y conseguir al finalizar el proceso evaluatorio.
r. Holística	Su acción no está dirigida sólo al proceso, a los objetivos o a los logros, sino a todos los elementos que participan en la evaluación (objetivos, proceso, diagnóstico, contexto, instrumentos, etc.). Tiene una visión total y global de la evaluación.	Los objetivos de la evaluación se confunden con los propios del proceso o producto evaluado, los cuales permiten tener una visión amplia y global de las operaciones que implica, las dificultades que entraña, las estrategias y los procedimientos, etc.
s. Metaevaluación	Se le denomina también evaluación secundaria y en algunos casos (aunque tiene un sentido diferente), evaluación de los componentes. Es la evaluación de una evaluación.	Estudio crítico general de toda una evaluación, de los instrumentos, procesos, resultados, datos, etc. (aunque con propósitos diferentes) destinado a verificar la exactitud de las operaciones y la legitimidad de las conclusiones.
t. Participativa	El evaluador se involucra activamente con el objeto de la evaluación y no es ajeno al proceso o trabajo que se evalúa.	Tiene características muy similares a la investigación participativa.

Cuadro 4

Muchas veces se confunden los tipos y las funciones propias de la evaluación. De ahí la dificultad para adelantar una clasificación rigurosa en un campo donde se acostumbra a identificar sus variantes y modalidades por el método, procedimiento o técnica que se utiliza o por la función específica que cumple.

De esta forma se concluye el capítulo al hacer una breve reseña histórica de las formas y procesos que ha seguido la evaluación hasta hoy.

CAPÍTULO II.

MODELOS GENERALES DE EVALUACIÓN.

Este capítulo plantea algunos modelos de evaluación del aprendizaje y como se encauza la forma de entender y aplicar la misma; por lo tanto, existe un vínculo indisoluble del aprendizaje y la enseñanza con las prácticas evaluativas y la cultura de la evaluación imperante en una institución escolar y en un sistema educativo determinado.

En esta época de cambios, es un hecho que el concepto de evaluación se ha ido modificando de acuerdo con el concepto de educación predominante, (Ahumada A., 2005).

La comprensión de los cambios paradigmáticos de la educación en el escenario actual de la educación superior requiere la revisión de los enfoques de evaluación, para implementar aquel que permita congruencia con la innovación curricular y las nuevas estrategias didácticas para así garantizar el éxito del proceso de enseñanza – aprendizaje; por ello es necesario ver los siguientes puntos:

2.1. EL PROPÓSITO DE LA EVALUACIÓN

La evaluación del aprendizaje tiene fundamentos sociales e institucionales; su función principal ha sido la acreditación y certificación del aprendizaje, mismos que han servido para mediar la permanencia en la escuela y la inserción en el mercado de trabajo.

Así mismo, la evaluación enfocada al trabajo en el aula, es una actividad inherente y necesaria para el proceso enseñanza-aprendizaje. Ello hace necesaria su reflexión para sugerir alternativas que permitan, marchar más allá de su misión social e institucional, favorecer la labor docente y la formación del estudiante.

Para Popham (1983), la evaluación ha estado fundamentada en una teoría de la medición, mostrando claras vinculaciones con el conductismo y con la concepción positivista de la ciencia. Se transfiere a la educación la teoría de los tests, usada con fines de selección y clasificación: “cuando medimos un objeto cualquiera, por lo general determinamos su posición en cierto tipo de escala, por ejemplo, centímetros, grados o números de respuestas correctas. Pero, por lo común, los determinantes de posición se proponen descubrir como es el mundo, y pocas veces

quieren cambiarlo. En otras palabras, estas gentes dedicadas a la evaluación educativa tenían más de medidores que de educadores”.

En este mismo sentido, para Mateo (2000), la evaluación pretende un mejor conocimiento de la realidad, informar para provocar la reflexión contribuyendo así a la realización de los objetivos establecidos.

Álvarez (1993), cita que uno de los principales objetivos de la educación es, que debe ser una actividad crítica de aprendizaje, puesto que se asume que la evaluación es aprendizaje en el sentido que por ella adquirimos conocimiento.

Rosales (2000), menciona que aparte del aprendizaje de los alumnos, el propósito de la evaluación tiene cuatro niveles y son:

- a) Los alumnos: El ámbito actitudinal, de integración socio afectiva, el ámbito psicomotor de la conducta y sobre todo las habilidades, técnicas y estrategias de conocimiento por encima del dominio de información.
- b) El profesor: De él se evalúa su conducta observable (la relación que guarda con el actuar del aula y el aprendizaje de los alumnos) y el pensamiento; propiamente dicho sus juicios, teorías y decisiones.
- c) Los recursos didácticos: La preparación del profesor y las características psicopedagógicas de los alumnos.
- d) Por último la interacción: que debe ser no solo en un determinado momento, sino que debe ser continuo, tomando en cuenta que la enseñanza constituye un proceso eminentemente complejo que evoluciona de manera dinámica.

Otros autores como González (2000), refiere que lo que se evalúa depende de los fines de la evaluación, de la concepción de la enseñanza, de las condiciones en que se realiza el proceso, que incluye la factibilidad y la facilidad para la selección de instrumentos y procedimientos de captación y valoración de información sobre el aprendizaje de los estudiantes.

La finalidad de la evaluación enfatiza los componentes vinculados con la producción sistemática de información calificada con el objeto de orientar la toma de decisiones, la gestión; de este modo se toman en cuenta los principales rubros de todo proceso evaluativo: diagnóstico, propósito, selección y acreditación (Miranda y Bustos 2005).

Los propósitos de la evaluación se ejemplifican con las funciones que Gimeno (1992) le atribuye:

- a) Definición de significados pedagógicos y sociales como rendimiento educativo, éxito y fracaso escolar, buen y mal estudiante, calidad de la

enseñanza, progreso escolar, buen y mal profesor, buen y mal centro escolar.

- b) Social: acreditación y certificación de los estudiantes.
- c) Organización escolar: determina el acceso a los diferentes niveles escolares.
- d) Control: es un medio para ejercer la autoridad.
- e) Proyección psicológica: modela el autoconcepto e influye en aspectos como la actitud ante el estudio, generación de ansiedad, acentuación de conflictos, rasgos patológicos, manejo de motivación extrínseca e intrínseca.
- f) Apoyo a la investigación en relación a la calidad de la enseñanza, bondad de los métodos educativos, constatación de éxito y fracaso escolar, validez de la currícula.
- g) Pedagógicas: creadora del ambiente escolar, diagnóstica, individualización, afianzamiento del aprendizaje, orientadora, ponderación del currículo y socialización profesional.

En consecuencia es necesario analizar y comprender la evaluación viendo de antemano que con ella se persigue un propósito de ahí que se considera conveniente revisarla desde diferentes enfoques o modelos, como se vera enseguida.

2.2 DIVERSOS MODELOS DE EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE

Existen diversos modelos o enfoques de evaluación, los cuales son diseños o tipos estructurales defendidos por importantes teóricos, o mejor dicho constituyen elaboraciones idealizadas de los enfoques de evaluación (véase el cuadro 5), donde se explican grosso modo los principales enfoques que se utilizan con más frecuencia en la evaluación.

PRINCIPALES MODELOS DE EVALUACIÓN.

MODELO	PRINCIPALES DESTINATARIOS O GRUPOS DE REFERENCIA	CONCUERDAN EN	METODOLOGÍA	PRODUCTO	CUESTIONES TÍPICAS
Análisis de sistemas	Economistas, directivos	Objetivos, causa y efecto conocidos, variables cuantificadas.	Programación lineal, variación planificada, análisis coste/producto.	Eficiencia	¿Se han alcanzado los efectos previstos? ¿Pueden lograrse los mismos efectos de manera más económica? ¿Cuáles son los programas más eficientes?
Objetivos conductuales.	Directivos, psicólogos.	Objetivos especificados de antemano, variables de producto cuantificadas.	Objetivos conductuales, tests de resultados finales.	Productibilidad, responsabilidad	¿El programa alcanza los objetivos? ¿Es productivo el programa?
Decisión.	Ejecutivos, en especial administradores.	Objetivos generales, criterios.	Encuestas, cuestionarios, entrevistas, variación natural.	Eficacia, control de calidad.	¿Es eficaz el programa? ¿Qué partes son eficaces?
Sin objetivos definidos.	Clientes.	Consecuencias, criterios.	Control de sesgos, análisis lógico, modus operandi.	Elección del cliente, utilidad social.	¿Cuáles son todos los efectos?
Crítica de arte.	Entendidos clientes.	Crítica, normas, niveles.	Revisión crítica.	Normas mejores, mayor consciencia.	¿Resiste el programa la crítica? ¿Aumenta el aprecio del público?
Revisión profesional.	Profesionales y público.	Criterios, tribunal, procedimientos.	Revisión a cargo del tribunal, estudio.	Aceptación profesional.	¿Cómo clasificarían los profesionales este programa?
Cuasi-jurídico.	Jurado.	Procedimientos y jueces.	Procedimientos cuasijurídicos.	Resolución.	¿Qué argumentos hay en pro y en contra del programa?
Estudios de caso.	Clientes, profesionales.	Negociaciones, actividades.	Estudios de caso, entrevistas, observaciones.	Comprensión de la diversidad.	¿Qué les parece el programa a distintas personas?

Cuadro 5

A continuación se exponen brevemente cada uno de los enfoques o modelos que House (2000, pág. 44), propone, como los principales que se usan en evaluación:

1. **El enfoque del análisis de sistemas:** este enfoque define unas pocas medidas de resultados, como las puntuaciones de tests en educación y trata de relacionar las diferencias halladas entre programas o normativas con las variaciones que se

descubran en los indicadores; la mayor parte de datos son cuantitativos y las medidas de resultados se relacionan con los programas mediante técnicas estadísticas.

Por lo tanto, estas evaluaciones prescritas utilizan como única medida de éxito las puntuaciones en los tests, preocupándose sólo por la consecución de buenos resultados y su integración, que por la distribución de los mismos; sin embargo la característica más importante de este enfoque es el análisis comparativo costo/producto de los programas.

Las evaluaciones sistemáticas se basan en las técnicas de las ciencias sociales, por lo que dejan a un lado las evaluaciones de sentido común, porque las conclusiones suelen ser erróneas. Las evaluaciones sistemáticas proporcionan pruebas válidas y fiables que pueden repetir otros observadores, que no podrían haberse producido sin la interacción y que incluyen información valiosa. Este enfoque adopta, pues, la metodología de la ciencia social positivista y por ende excluye otras metodologías.

2. *El enfoque de objetivos conductuales (o basado en metas)*: resuelve de otra forma el dilema del evaluador moderno, toma las metas del programa tal como están formuladas y reúne pruebas para comprobar si se han avanzado; los objetivos son la única fuente de normas y criterios.

Este modelo fue promovido por Tyler (1982) y defendía la definición de los objetivos educativos en términos de las conductas de los estudiantes, en donde la evaluación de un programa debería definir sus resultados y sus objetivos como conducta individual específica. Al final este procedimiento es mejor conocido por enfoque por objetivos conductuales o modelo Tyleriano de elaboración y evaluación de programas.

En años recientes, el centro de atención de la técnica se ha desplazado de la adecuada formulación de los objetivos a la preocupación por el modo de medirlos, por lo que se echo mano, una vez más, de los tests de evaluación.

Por último, una desventaja de este modelo es que se deben reunir las características en las que se determine si en verdad se cumplen cada uno de los objetivos o bien comprobar que las metas trazadas fueron en verdad las más pertinentes.

3. *El enfoque de decisión*: este sistema sostiene que la evaluación ha de estructurarse a partir de las decisiones reales que haya que tomar, lo que alude por regla general a las que correspondan al responsable, director o administrador.

En el campo de la educación el principal exponente de este enfoque ha sido Stufflebeam y Shinkfield, (1995), "Menciona a la evaluación como el proceso de delimitar, obtener y proporcionar información útil para juzgar posibles decisiones alternativas". Además, define tres ámbitos de decisión: homeostasia, incrementalismo y neomovilismo; cuatro tipos: planificación, estructuración, implementación y reciclado tres fases en el proceso de evaluación, delimitación, obtención y comunicación y cuatro tipos de evaluación: de contexto, de entrada, de proceso y de producto.

La evaluación se establece mediante la identificación del nivel de decisión al que se dirige, proyectando la situación de decisión, definiendo los criterios de cada situación y las normas para el evaluador; después se recoge, organiza, analiza y transmite la información requerida.

Así Guttentag (citado en House, 2000, pág. 48), intentó realizar un análisis cuantitativo de la estructura preferida por el responsable de la decisión, y su idea consiste en identificar los programas que eleven al máximo los valores de los responsables de las decisiones. Este enfoque exige que se definan las dimensiones pertinentes de valor y que el responsable de la decisión clasifique las entidades que han de evaluarse en relación con escalas de valor. Todo ello se basa en los juicios subjetivos de los responsables de las decisiones. La utilidad de las alternativas de acción se resume en la relación con las diversas dimensiones de valor, para determinar el curso de acción de máxima utilidad.

En general el enfoque de decisión de la evaluación resuelve el problema del evaluador tomando como destinatario (a quien se dirige la evaluación) al responsable de las decisiones adoptando como preocupaciones y criterios significativos los propios de aquél. Su metodología se basa, en gran medida, en la metodología de encuesta como cuestionarios y entrevistas, además el evaluador trabaja más sobre las variaciones naturales en el medio en donde se desarrolla el programa.

4. *El enfoque que prescinde de los objetivos*: constituye una reacción directa frente a la omnipresencia de la evaluación determinada por los objetivos. Scriven (House, 2000), sostiene que el evaluador no sólo tiene que basar su evaluación en los objetivos del programa, sino que debe procurar deliberadamente informarse sobre ellos, con el fin de que no lleven a sesgos tendenciosos. La evaluación sin objetivos debe contemplarse en el contexto de la preocupación más general por la reducción de los efectos de los sesgos en la evaluación. Los objetivos producen sesgos en el evaluador.

El modelo sin objetivos produce el sesgo de buscar sólo los intentos del responsable del programa especificados de antemano, ya que éstos no se

comunican al evaluador, por lo tanto, el evaluador debe investigar todos los resultados. Muchos de ellos no son sino efectos colaterales imprevistos, que pueden ser positivos o negativos. Este modelo ha sido el menos utilizado, hasta el punto de que muchos dudan de su eficacia.

La metodología de la evaluación sin objetivos no es tan clara como en otros enfoques; entre las técnicas utilizadas están los experimentos de tipo doble ciego, en los que el sujeto ni el experimentador saben cuál es el tratamiento ni cual el placebo. Además, se basa en el principio de retroalimentación (feedback) y el método de *modus operandi*, en donde el investigador establece una cadena causal entre causa y efecto.

5. *El enfoque del estilo de la crítica de arte*: se basa en el principio de que la crítica constituye una forma valiosa de juzgar la calidad de obras de arte y han realizado la analogía de crítica educativa o curricular para juzgar los programas educativos.

La crítica es cualitativa por naturaleza, como las mismas obras de los artistas, el crítico de arte se enfrenta con la difícil tarea de traducir las cualidades esencialmente inefables que constituyen las obras de arte a un lenguaje que ayude a los demás a percibir la obra con mayor profundidad para ello House (2000) cita a Eisner, quien sostiene que la crítica es una operación empírica. Las cualidades que describe el crítico pueden situarse en la obra misma, de hecho todo puede ser objeto de crítica.

Además Eisner (citado en House, 2000), distingue entre la actuación del experto y la crítica. La característica del experto es el arte de la apreciación, mientras que la crítica es el arte de la revelación. El arte del experto consiste en reconocer y apreciar las cualidades de la obra en cuestión, pero no exige un juicio o descripción públicos.

La crítica realizada de manera adecuada aumenta el conocimiento y la apreciación, y apreciación no significa que guste algo, sino un mayor conocimiento, la función de la crítica consiste en aplicar criterios de manera que los juicios sobre los hechos puedan fundarse en una consideración de lo importante.

En cuanto a la validez y fiabilidad se suple con la corroboración estructural y la educación referencial. La evidencia se corrobora cuando los elementos de la misma encajan entre sí; la educación referencial alude a la posibilidad de encontrar en la obra o programa criticado las características señaladas por el crítico.

El objetivo de este enfoque consiste en ampliar la percepción y no en llegar a una crítica definitiva. La consecuencia de la crítica se basa en el desarrollo del carácter de expertos de los demás. Hasta la fecha el enfoque crítico de la evaluación ha sido divulgado aún con las limitaciones en otros ámbitos.

6. *El enfoque de revisión profesional (acreditación)*: tiene que ver con lo que las asociaciones profesionales han llevado a cabo en sus evaluaciones de preparación profesional. Por supuesto que ésta ha sido concebida de manera más amplia, en la que la regla general es la participación de compañeros de profesión en la revisión a tratar.

Este enfoque está pensado para involucrar al profesorado en la auto evaluación, antes de que una comisión externa efectúe una visita, el profesorado del centro se divide en varias subcomisiones. La comisión visitadora se divide en subcomisiones por materias cada una de las cuales comprueba las puntuaciones de la autoevaluación, modificándolas si no están de acuerdo con ellas.

Una variante interesante del enfoque de acreditación de la evaluación, que registra un rápido crecimiento, consiste en la evaluación de departamentos o unidades de una universidad patrocinada por la administración universitaria.

Para llevar a cabo este proceso se instituye un consejo de nueve profesores, presidido por un administrador del rectorado, este consejo tiene autoridad para evaluar los departamentos de acuerdo con seis criterios:

- a) Calidad del programa docente.
- b) Calidad de la investigación, de la actitud creativa o del trabajo académico.
- c) Calidad de servicio a la universidad y a la profesión.
- d) Contribución prestada por la unidad a otras del campus o importancia de aquella en el mismo.
- e) Valor del programa para la sociedad o singularidad en el estado y,
- f) Posibilidades y previsiones de futuro.

7. *El enfoque cuasijudicial (o contradictorio)*: este procedimiento se ha utilizado desde hace mucho tiempo con fines de evaluación y de elaboración de normativas a últimas fechas, en el campo de la evaluación se ha prestado atención a la simulación de juicios u otros procedimientos contradictorios. La razón de mayor peso para utilizar la metodología judicial es que presenta un sistema útil de reglas y procedimientos de prueba dirigido a conseguir inferencias alternativas a partir de los datos antes de proceder al juicio.

De este enfoque, según Wolf (citado en House, 2000, pág. 51), concibió el proceso constituido por cuatro fases: planteamiento del problema, selección de

mismo, presentación de argumentos y audiencia. En la primera fase se lleva a cabo una serie de entrevistas para descubrir problemas; en la segunda se utiliza una encuesta dirigida a profesores, estudiantes y administradores con el fin de reducir el número de problemas. En la tercera fase se preparan los alegatos; en la cuarta, tenían lugar las sesiones de presentación anterior a la audiencia y ella misma.

8. *El estudio de casos (o negociación)*: el objetivo de este enfoque consiste en mejorar la comprensión que de la evaluación tenga el destinatario, mostrando, ante todo, cómo perciben otros el programa sometido a evaluación. Los procedimientos antropológicos e incluso, las herramientas periodísticas y novelísticas son análogos. La metodología etnográfica constituye un enfoque relacionado con el que nos ocupa y es habitual calificar estas metodologías como naturalistas.

Stake (citado en House, 2000, pág. 56), centra su enfoque en la percepción y en el conocimiento como proceso de negociación, por lo que a veces se le denomina modelo de negociación; el evaluador suele negociar con el cliente sobre lo que ha de hacerse y responde a lo que quieren saber distintos destinatarios.

Si partimos de que la evaluación es responsiva si se orienta de forma más directa hacia las actividades del programa que a sus intenciones, si responde a las peticiones de información de los destinatarios y si se tienen en cuenta las diferentes perspectivas de valor presentes al informar sobre el éxito o fracaso del programa. Para hacer una evaluación responsiva el evaluador concibe un plan de observaciones y negociaciones.

Del enfoque anterior, Glasser (citado por Popham, 1983), para la evaluación escolar propone dos enfoques, que se interpretan como los modelos de evaluación en la educación dando por hecho su utilidad, precisión y acierto, lo único por hacer es elegir cuál es la mejor opción de acuerdo a la situación específica de que se trate: la evaluación con referencia a una norma o la evaluación con referencia a un dominio o criterio.

En la evaluación con referencia a una norma, las aptitudes son determinantes del aprendizaje y se toman como pronóstico del rendimiento escolar, dejando de lado otros elementos que influyen en el aprendizaje. El nivel de aprendizaje de cada estudiante se determina con base en la relación entre el alumno que obtuvo la más alta calificación y el que obtuvo la más baja, para ubicar las puntuaciones de los demás miembros del grupo. Con este enfoque los reactivos de los exámenes deben ser discriminatorios, dando por hecho que debe haber buenos y malos estudiantes, alumnos reprobados y alumnos aprobados.

La aportación de la evaluación basada en criterios o con referencia en un dominio es que ofrece un buen camino para alejar la evaluación de la mera discriminación entre los mejores y los peores alumnos, de ubicar al alumno en relación a su grupo y de querer demostrar y esforzarse en encontrar una distribución normal de talentos en el grupo. La evaluación referida a criterios enfoca la identificación de los avances del alumno en el proceso de aprendizaje, devolviendo a la escuela su misión de educar (más que clasificar y seleccionar alumnos). Sin embargo, tampoco aparece como la mejor opción para la evaluación, siendo sus principales desventajas las siguientes:

- a) La evaluación se realiza mediante el diseño de pruebas de rendimiento estandarizadas y su elaboración se asigna a personal especializado, no a los profesores (Popham, 1983).
- b) Esto conlleva a la idea de programas homogéneos y uniformes para todos los alumnos y profesores, dejando de lado la creatividad de ambos.
- c) El dominio hace referencia a objetivos de aprendizaje con elaboración de largas listas de ellos, que implican fragmentación y atomización de los temas de aprendizaje (Díaz, 2005).

Ahora para Crombach, citado por Rosales, (2000), la evaluación consiste fundamentalmente en la búsqueda de información y en su comunicación a quienes han de tomar decisiones sobre la enseñanza, aquí se citan algunas de sus ideas más significativas:

- a) Vincula la evaluación a la toma de decisiones que pueden ser en tres tipos: perfeccionamiento de un curso, decisiones sobre los alumnos y regulación administrativa.
- b) Da más importancia a la evaluación del programa en curso (evaluación formativa) para su mejora que a la que pretende determinar el valor del producto acabado.
- c) Aboga por la evaluación referida a criterios absolutos, frente a estudios comparativos. Dice que el criterio de valoración deberían ser los objetivos definidos e importantes, más que la comparación con otros cursos.
- d) Frente a los estudios de gran escala, propone los de pequeña escala.
- e) La evaluación desde un punto de vista formativo debe incluir estudios de proceso, medidas de rendimiento, actitudes y estudios de seguimiento.
- f) Las técnicas de evaluación no pueden limitarse a los tests de rendimiento ya que cuestionarios, entrevistas, observación, pruebas de ensayo, etc. constituyen elementos muy importantes como técnicas de recogida de información evaluativa.

Según Cronbach, la metodología de la evaluación debe procurar un equilibrio entre procedimientos experimentales y naturales, todo en función para una mejor aplicación para cada situación escolar. Así mismo resalta la comunicación y ésta

debe ser lo más perfecta posible y por ello no bastan las síntesis de datos, a veces demasiado abstractas, por eso quien toma las decisiones ha de poseer un conocimiento muy completo de la realidad y por ello los informes han de ser minuciosos y amplios, recurriendo a las más variadas fuentes.

Según Parlett y Hamilton, (citado en Cerda, 2000), la evaluación iluminativa es estudiar un proyecto innovador teniendo como características más significativas los siguientes puntos:

- a) Los estudios sobre evaluación deben comprender una tendencia holística y tener en cuenta el amplio contexto en que funciona la innovación educativa.
- b) Se preocupan más por la descripción e interpretación que por la medida y la predicción.
- c) Se orientan al análisis de los procesos más que al análisis de los productos.
- d) La evaluación se desarrolla bajo condiciones naturales o de campo y no bajo condiciones experimentales de tipo laboratorio.
- e) Los métodos principales de recogida de datos son la observación y la entrevista.

Este se apoya en un paradigma subjetivista que privilegia el uso de información cualitativa y que busca finalmente, no la explicación de los procesos en términos de relaciones teóricas más generales, sino su interpretación mediante significados que de tales procesos (conductas personales, interacción) tienen los autores que participan en un programa. La evaluación iluminativa ha sido modelada sobre la base de programas educativos de pequeña escala.

En el cuadro siguiente (6) se exponen las aportaciones de destacados autores sobre la evaluación y como han influido de diversas formas sobre la evaluación en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

MODELOS DE EVALUACIÓN.

MODELO	REPRESENTANTE	DEFINICIÓN DE EVALUACIÓN	OBJETO DE ESTUDIO	METODOLOGÍA
Congruencia entre los objetivos y los resultados	Tyler	Determina el grado en que se alcanzan los objetivos.	Aprendizaje de los estudiantes.	Objetivos de comportamiento y pruebas de rendimiento.
Toma de decisiones	Stufflebem	Proporcionar información útil para la toma de decisiones	Programas, materiales didácticos, proceso educativo, y en general lo que deciden los interesados en la evaluación.	Variada: encuestas, entrevistas, medición del rendimiento escolar, según el objeto que es de interés para evaluar.
Planificación de la evaluación.	Cronbach	Examinación sistemática del programa, sus efectos y resultados con el fin de ayudar a comprender y mejorar al programa.	Todos los eventos que ocurren y los que son consecuencia del programa, según el criterio de los administradores.	Determinación de las unidades a evaluar; la selección de su tratamiento; y de las operaciones de obtención de información.
Sin objetivos.	Scriven	Determinación sistemática del mérito o valía de un objeto o evento.	Efectos (y consecuencias) del programa, independientemente de los objetivos o metas establecidos. Criterios y necesidades del <<cliente>>.	Evaluación formativa y evaluación sumativa. Aplicación de una lista de <<control de indicadores>> (18 indicadores).
Centrado en el cliente	Stake	Proceso interactivo de adquisiciones de información sobre una institución programa o proyecto.	Juicios y necesidades del cliente. Descripción del programa a audiencias importantes	Caracterización del programa. Interacción dinámica con el cliente para la obtención y análisis de sus juicios y necesidades respecto del programa.
Holística/ Naturalista	Hamilton Parlett Mc Donald	Descripción del programa como un todo, comprendiendo el conjunto de relaciones; comportamientos y percepciones de los actores involucrados.	Descripción, comprensión e interpretación de procesos, relaciones e interacciones sociales y educativas. Análisis global e integral.	Investigación cualitativa. Estudios de caso. Observaciones. Entrevistas.

Cuadro 6

Blanco (1996), expone que la evaluación formativa tiene como objetivo la mejora, la actuación de los agentes educativos o de los programas durante el curso de la propia realización y las decisiones que se toman se dirigen a la forma de actuar en ese momento. La evaluación sumativa suele realizarse por equipo de expertos y es por tanto externa. Se realiza cuando la situación o proceso a evaluar está finalizando y pretende la acreditación social de la calidad de dicho proceso.

Mientras que Marqués (2002), propone el modelo de evaluación de software educativo de cuatro dimensiones, enmarcado dentro de un contexto de enseñanza-aprendizaje específico, que es donde se desea realizar la integración de las tecnologías a las prácticas docentes y a los procesos de aprendizaje por parte de los estudiantes.

Así mismo Salinas (2002), plantea que el modelo evaluativo más común es la aplicación de exámenes escritos, a su vez es la forma más tradicional que utilizan los profesores para comprobar el aprendizaje de los alumnos; más allá de su valor es proporcionar una información sobre determinadas formas de aprendizaje del alumno, es necesario resaltar el contenido simbólico que, en la enseñanza, tiene el examen escrito. Ese contenido simbólico viene en primer lugar determinado por la propia situación de examen, una situación que decididamente se sale de lo habitual del aula, rompe el ritmo cotidiano para constituirse en situación única porque:

- Es una situación en la que el alumno se enfrenta a una actividad de forma individual.
- Dispone de un tiempo limitado.
- No puede consultar material para solucionar dudas.
- No puede pedir ayuda al compañero ni copiar.
- Se realiza en un silencio absoluto.

Una de las cualidades del examen es su vasta cantidad de modalidades, aunque conserva las principales características. Una de sus desventajas es que no es un parámetro real de lo que el alumno sabe, porque no se contextualiza ni en tiempo ni en espacio.

Por lo anteriormente citado se cree necesario buscar alternativas que ayuden a ampliar más el panorama y no quedarse con lo ya visto, es por ello que se considera importante retomar nuevas líneas de trabajo.

2.3.- EL MODELO EMPIROPOSITIVISTA.

De acuerdo con Palacios y Pinelo, (1994), empiropositivismo es la visión del mundo caracterizada entre otras cosas por asumir la existencia de verdades absolutas e inmodificables.

Dicho concepto tiene sus raíces en el liberalismo, organizada a su vez sobre la libertad de elección, la elección sigue siendo una idea clave en los enfoques de la evaluación, aunque aparezcan diferencias en cuanto a quién elige, qué elige, y sobre qué base elige.

La segunda idea clave del liberalismo consiste en una psicología individualista, se presume la existencia de cada mente individual es anterior a la sociedad.

Otra idea clave consiste en la orientación empirista, con frecuencia el liberalismo es radicalmente empirista, en base a que John Stuart Mill creía que incluso las matemáticas tenían una base inductiva. Todos los modelos de evaluación muestran empirismo.

También tiene sus bases en la ética subjetivista que considera que el fin de la conducta ética es la realización de algún tipo de experiencia subjetiva. Esto es, la evaluación tiene una carga subjetiva que sólo el evaluador sabe y considera, es aquí donde pone en práctica esta ética.

Si se juntan estos principios y se añaden al positivismo tenemos como resultado un modelo en el que la evaluación no está sujeta a cambios y, que además, es considerada como parte única, tanto para el que es evaluado como para el que evalúa.

De tal forma es de suma importancia, que a nivel universitario, los docentes salgan del esquema de enseñanza memorística y se introduzcan nuevas formas de evaluación que revelen la necesidad de buscar una estructura evaluativa más acorde con las nuevas formas de enseñanza (Villareal, 1976), como se revisará enseguida.

CAPÍTULO III.

LA EVALUACIÓN Y SU RELACIÓN CON LA MODULARIDAD.

Lo escrito anteriormente pone de relieve la necesidad de diseñar sistemas de evaluación que en verdad promuevan el aprendizaje. En este capítulo se considera oportuno ver el desarrollo que lleva un sistema de enseñanza modular, en específico el de la Facultad de Estudios Superiores-Zaragoza (FES-ZARAGOZA). Con la intención de evidenciar la evolución que ha tenido dentro del proceso enseñanza-aprendizaje, enfatizando el saber hacer y reflexionar.

3.1 EL SISTEMA MODULAR EN LA FES- ZARAGOZA Y LA EVALUACIÓN.

La educación se formaliza y se constituye en un aparato ideológico que controla y legaliza los conocimientos, actitudes y valores que son validos para una determinada sociedad, esto en razón de intereses de clases que sustentan los diferentes grupos en el poder. La institución básica de la educación formal, como aparato ideológico de estado, es la escuela y la concretización de la acción de ésta son los currículos. Así vemos que todo currículo tiene una estructura organizativa general, que condiciona las decisiones que se toman para el diseño; encontrando que el diseño de cualquier modelo curricular implica cuidar la coherencia entre las distintas unidades didácticas (cursos, seminarios, módulos, unidades temáticas, etc.). Por ello la FES-Zaragoza, antes llamada Escuela Nacional de Estudios Superiores-Zaragoza (ENEP-Z), opto por incorporar innovaciones en la enseñanza, y de esta manera adopta el Sistema de Enseñanza Modular (SEM), como una forma de experimentar nuevas maneras de concebir el proceso de enseñanza-aprendizaje, que se centrará, ya no en el viejo modelo de las asignaturas ni en las llamadas cátedras magistrales, sino que se estructurará a partir de paquetes modulares que analizarán la realidad de manera integral, no desde una mirada parcializada (como lo hacían las asignaturas), sino en bloques de conocimiento que se centrarán en el estudio de objetos reales con la intención de proponer alternativas de abordaje para darles solución, así la enseñanza modular propone una nueva forma de ordenar los conocimientos. Este tipo de enseñanza modular es el resultado histórico de las luchas estudiantiles que se gestaron a finales de los 60's y como respuesta a las nuevas condiciones y demandas sociales (Baz, Vargas y Jaidar, 2002, pág. 105). El modelo de Universidad que se pretendió superar con la innovación llamada SEM, fue aquel que separa las tareas universitarias de las

necesidades concretas de la sociedad a las que debe servir; la propuesta alternativa se ha descrito con la frase: “una universidad activa y crítica”, esto quiere decir que desde esta perspectiva la Universidad debería tomar como eje de su práctica la articulación de un quehacer con la problemática social, a cuya transformación debería contribuir (Baz, Vargas y Jaidar, 2002, pág.114).

El compromiso con la realidad social pretendía ir más allá de una declaración de principios, y por ello se incorporó como guía de acción en la curricula a partir del concepto “objeto de transformación”; esto suponía tomar como criterio básico en el desarrollo de los planes de estudio de cada licenciatura, no las prácticas “dominantes”, que eran reproductoras de las condiciones sociales imperantes, sino las prácticas emergentes surgidas de la concepción de intervenciones profesionales que respondieran a una visión amplia y comprometida con la transformación de la sociedad.

Es decir, el SEM propone que el currículo se construya a partir de la selección de problemas de la realidad que, por un lado, representan un modelo del tipo de problemática a la que el profesional se va a enfrentar en el futuro y, por otro, supone un replanteamiento crítico de las prácticas profesionales dominantes. Desaparecen las “materias” como unidades de enseñanza aprendizaje y surgen los “módulos”, unidades integradas cuyo eje es una problemática de investigación socialmente definida.

De esta manera al adoptar el SEM se hace necesario abordar de otra manera la división convencional del saber en “disciplinas”, y a su vez esto conlleva al desarrollo de aproximaciones multidisciplinarias, interdisciplinarias y transdisciplinarias en la investigación que tienen en común reconocer la multiplicidad y complejidad de los procesos sociales.

Conocer un objeto es conocer un acontecimiento, no es solamente mirarlo y hacer de él una copia mental, una imagen. Conocer un objeto, es actuar sobre él. Conocer es modificar, transformar al objeto y entender la forma en que el objeto es construido”. (UAM-Xochimilco, Documento Xochimilco, 2004, p.14).

En esencia, el sistema modular plantea incorporar dos elementos nuevos al proceso de enseñanza-aprendizaje: La interdisciplina y la aplicación del conocimiento a una realidad concreta. Ambas concepciones se interrelacionan en una premisa que postula el sistema modular: *el objeto de transformación*, a partir de la cual se desprenden los fundamentos epistemológicos y pedagógicos del sistema modular.

Es decir, uno de los lineamientos rectores del Sistema Modular ha sido la integración de la enseñanza, la investigación y el servicio, tareas que en los modelos educativos tradicionales han permanecido separadas (Baz Vargas y Jaidar, 2002, pág. 123).

La base del trabajo modular en su metodología educativa, postula el compromiso del estudiante para lograr su formación y el papel del profesor en facilitar los caminos del aprendizaje. Se apoya en los procesos de construcción del saber, no en la repetición de datos existentes. En juicios no en dogmas. En cuestionar no en aceptar. En el salón de clases, se tendrá entonces la función de discutir lo que se lee, lo que se aprende, lo que se hace. Es un sitio para el intercambio de ideas y conocimientos, al que se puede dar una gran amplitud en la discusión sobre diferentes formas de pensar y de hacer, esta es la diferencia que se encuentra en el sistema de enseñanza modular, se enseña al alumno a pensar, a analizar y encontrar no una sino varias soluciones a los problemas que se enfrenta en la sociedad o en el campo laboral en el cual se desempeñe.

Ahora bien, recientemente el termino modulo o modular se ha estado asociando en dos ámbitos, el empresarial y el de la educación. Por ejemplo, Catalano, Avodio de Cols y Sladogna (2004), definen al módulo desde dos perspectivas:

- a) El módulo desde el punto del diseño curricular: Es una de las unidades que constituyen la estructura curricular. Tiene relativa autonomía y se relaciona con las unidades y elementos de competencia.
- b) El módulo desde el punto de vista del proceso de enseñanza aprendizaje: Tiene por objeto la integración de objetivos, contenidos y actividades en torno de situaciones creadas a partir de problemas de la práctica profesional.

Un módulo, a diferencia de una forma de organización curricular tradicional, propone un recorrido, un guión, un argumento a desarrollar configurado por las problemáticas del campo profesional que se van trabajando y en torno a las cuales se articulan los contenidos.

Los contenidos convergen porque son convocados por la situación problemática derivada de la práctica profesional. No se trata de una yuxtaposición o una acumulación de contenidos provenientes de diferentes fuentes sino de una estructuración en torno a una situación que, vinculada a un problema, posibilita la selección de los contenidos necesarios para desarrollar las capacidades que permitirán su resolución.

¿Cuáles son las características de un módulo?

Desde el punto de vista del diseño curricular:

- Constituye una unidad autónoma con sentido propio que, al mismo tiempo, se articula con los distintos módulos que integran la estructura curricular.
- El propósito formativo de cada módulo se refiere y se vincula estrechamente con las unidades y elementos de competencia.
- Se pueden cursar y aprobar en forma independiente. Esta aprobación sirve de base para la certificación de las unidades y los elementos a los que el módulo se refiere.
- La relativa autonomía de los módulos otorga flexibilidad al diseño curricular, lo torna apto para adecuarse a las demandas cambiantes del avance tecnológico y organizacional y a las necesidades propias de quienes se están formando.

Desde el punto de vista del proceso de enseñanza-aprendizaje:

- Se organiza en torno a la resolución de los problemas propios de la práctica profesional.
- Durante el desarrollo del módulo, particularmente durante el proceso de resolución de problemas, el/la participante adquiere un saber hacer reflexivo sobre la práctica profesional a la cual el módulo alude.
- Los contenidos (conceptos; hechos; datos; procedimientos; valores; actitudes) son seleccionados en función de su aporte a la resolución del problema y a la construcción del saber hacer reflexivo.
- Se desarrolla a través de actividades formativas que integran formación teórica, conocimientos y saberes de las distintas materias, y formación práctica en función de las capacidades profesionales que se proponen como objetivos.
- Se basa en una concepción de la enseñanza y el aprendizaje coherente con el desarrollo de competencias. El aprendizaje se entiende como un proceso de adquisición de significados que tiende a la permanente vinculación entre los contenidos de la formación y su aplicabilidad en los contextos productivos o sociales.
- Tienen en cuenta el contexto de los procesos de enseñanza y de aprendizaje mediante la incorporación de las particularidades de los actores involucrados, de las condiciones de infraestructura y de los recursos existentes.
- El módulo, desde el punto de vista del proceso de enseñanza aprendizaje tiende a: Desarrollar un saber hacer reflexivo y fundamentado relacionado con las unidades de competencia.
- Centrar las actividades en la solución de una situación problemática derivada de la práctica profesional.
- Seleccionar y organizar los contenidos en función de las situaciones planteadas y del aprendizaje propuesto.

En este orden de ideas, la actual Facultad de Estudios Superiores, Zaragoza tiene su origen en las políticas de descentralización académica, en el marco del proyecto académico de Pablo González Casanova, durante el cual se formó una comisión especial para la formulación del proyecto de la “nueva universidad” y se dieron una serie de propuestas, como la creación de la Ciudad de la Investigación, la Universidad Abierta, el Colegio de Ciencias y Humanidades, la creación de las casas de la cultura y el programa de descentralización académica (Goretti y cols., 1993, pág. 79).

Entonces los principales elementos del sistema de enseñanza modular (SEM), en la FES-Zaragoza son los siguientes:

- * La vinculación teórico-práctica.
- * La integración docencia-servicio.
- * La multidisciplinariedad.
- * La organización curricular por módulos y
- * El proceso de enseñanza-aprendizaje activo.

Aquí se observa que el aprendizaje del alumno no depende exclusivamente de la información que le proporciona un profesor o un texto convencional, sino de la acción combinada de situaciones problemas reales, y que son propias de la especialidad en la que participa, ya que esta se desprende de experiencias laborales concretas. De tal modo que el profesor asume el rol de promotor de la participación activa del alumno en todo proceso generado y así llegar a un aprendizaje significativo.

Así en este apartado se presenta la descripción y el análisis de las formas de evaluación del aprendizaje del programa de psicología en la FES-Zaragoza y el estudio se elabora en los planos formal y de la operación en vivo.

En el plano formal se consideran los planteamientos plasmados en los documentos institucionales y oficiales (planes y programas). En la carrera de psicología de la FES Zaragoza, estos fueron diseñados por funcionarios y profesores, utilizando el conocimiento derivado de su formación profesional y práctica docente, constituyendo el marco de referencia, punto de partida y mecanismo regulador para el trabajo en el ámbito escolar. A pesar de que contienen una planeación, abarcando la fundamentación, fines y procedimientos; en la práctica se manifiestan de diversas maneras, influida por las condiciones materiales y humanas en que se lleva a cabo, resaltan los intereses, las actitudes y valores de los profesores y alumnos, en los ámbitos personal, académico y profesional o disciplinario. A esto se le denomina plano de la operación o vivo.

En el programa de psicología se retoman las tres fases de trabajo planteadas por Ángel Díaz Barriga (1987):

1. Programa sintético: Es la base institucional del programa, se manifiesta en el plan de estudios y orienta el trabajo de dependencia.
2. Programa analítico: es la interpretación del programa sintético elaborado por los profesores en reuniones de academia. Precisa los contenidos mínimos que orientarán la actividad de todos los profesores y serán la base para los exámenes extraordinarios.
3. Programa guía: Partiendo de los acuerdos expresados en el programa analítico, cada profesor de acuerdo a su posición frente al saber y a su experiencia elabora su propio programa. De esta manera, el programa guía "... es el resultado de sus propias opciones intelectuales... a través del [cual]... convoca a sus educandos a vivir una experiencia intelectual junto con él..." (Díaz Barriga, 1987).

El plan de estudios corresponde al programa sintético y el programa de estudios analítico. Ambos constituyen el aspecto formal del currículum.

Así este plan constituye el sustento académico de la carrera. En él se manifiestan los lineamientos necesarios para armonizar el proceso enseñanza-aprendizaje, incluyendo los contenidos de aprendizaje, las estrategias de enseñanza y las formas de evaluación. Se plasma en un documento que será la base institucional para la formación profesional de los alumnos.

Este plan se concretiza, para su práctica en los programas de estudios, que retoman los lineamientos del plan y organizan los contenidos de un área específica. Establecidos por los acuerdos de los profesores para la formación de los alumnos en cuanto a contenidos, formas de enseñanza y evaluación del aprendizaje. El plan y el programa de estudios constituyen el aspecto formal del proceso educativo, explicitados en los documentos oficiales de la carrera. Dentro de este estudio es importante e imprescindible su descripción y análisis dado que conforman el marco de referencia básico para la práctica educativa. El programa guía, diseñado por cada uno de los profesores del programa, posibilita su puesta en práctica; establece el puente entre lo formal y lo vivido.

Ahora el plan de estudios hace una descripción general de la organización curricular, particularmente de las actividades académicas, especificando las formas de evaluación para éstas. En el programa de estudios se describe cómo se retoman los lineamientos del plan de estudios, el manejo de las nociones de programa, aprendizaje y evaluación del aprendizaje.

Enseguida se muestra la descripción de los procedimientos de evaluación de acuerdo a la siguiente secuencia:

- I. La evaluación del aprendizaje de acuerdo al plan de estudios de la carrera de psicología.

- II. Evaluación del aprendizaje en el programa de estudios de psicología educativa.
- III. Evaluación del aprendizaje de acuerdo al programa guía de los profesores.
- IV. Evaluación del aprendizaje de acuerdo a la opinión de profesores y alumnos.

El plan de estudios de la Carrera de Psicología "... propone como una de las metas curriculares, la integración de todas las actividades académicas en un sistema de instrucción modular" (ENEP-Zaragoza, 1979). Para ello se definen las habilidades necesarias para abordar los diversos niveles de análisis de los contenidos de aprendizaje y se especifican las actividades instruccionales para lograrlo.

Las actividades teóricas son: clase teórica (CT), seminario (SEM), y sesión bibliográfica (SB), y las actividades prácticas son: prácticas de laboratorio (PL) y prácticas de servicio (PS). En el siguiente cuadro (7) se sintetiza esta propuesta:

HABILIDADES DE APRENDIZAJE	CT	SB	SEM	PL	PS
a) Integrar y sintetizar la información recibida verbalmente	X		X		
b) Obtener y abstraer información relevante de materiales impresos		X			
c) Expresar por escrito, la información relevante abstraída de un texto y la información integrada de diversas fuentes.		X			
d) Expresar verbalmente la información abstraída e integrada de diversas fuentes.			X		
e) Desarrollar ilustraciones ejemplificando los aspectos relevantes de la información adquirida e integrada.		X	X	X	X
f) Abstraer y generar información relevante mediante la manipulación de los diversos niveles de análisis de los contenidos de aprendizaje.				X	X
g) Desarrollar acciones concretas que demuestren dominio y conocimiento integral del concepto.					X

Cuadro 7

De esta manera el Plan de Estudios incorpora actividades prácticas y teóricas dado que "... La instrucción se basa no únicamente en el análisis teórico de los contenidos de aprendizaje (clase teórica, seminario, sesión bibliográfica) sino también en el desarrollo de prácticas concretas en las que se demuestra el dominio y conocimiento de dichos contenidos (prácticas de laboratorio y de servicio)" (ENEP-Zaragoza, 1979, p. 24).

El Plan se constituye por nueve temas básicos que equivalen a cada uno de los nueve semestres de la Carrera. En cada uno de ellos se lleva a cabo las actividades ya planteadas. Adicionalmente, se cuenta con temas de apoyo que contemplarán la formación del alumno. Esta estructura la podemos ilustrar de la siguiente manera (cuadro 8):

SEMESTRES	TEMAS BÁSICOS	ACTIVIDAD	TEMAS DE APOYO
1°	Historia de la Ciencia y Psicología	Clase Teórica, Seminario, Sesión Bibliográfica, Técnicas de Estudio.	Matemáticas, Bases Biológicas de la Conducta.
2°	Procesos Psicológicos Básicos	Clase Teórica, Seminario, Sesión bibliográfica, Laboratorio.	Estadística Descriptiva, Morfología y Fisiología del Sistema Nervioso.
3°	Detección de los Procesos Psicológicos Aplicados	Clase Teórica, Seminario, Sesión bibliográfica, Práctica de Detección, Laboratorio.	Estadística Inferencial.
4°	Análisis y Diseño, Nivel Individual.	Clase Teórica, Seminario, Sesión bibliográfica, Servicio.	Análisis de datos.
5°	Intervención y Evaluación Individual.	Clase Teórica, Seminario, Sesión bibliográfica, Servicio.	Programación, Introducción a la Neuropatología.
6°	Análisis y Diseño, Nivel Grupal.	Clase Teórica, Seminario, Sesión bibliográfica, Servicio.	Programación, Neuropatología.
7°	Intervención y Evaluación Grupal.	Clase Teórica, Seminario, Sesión bibliográfica, Servicio.	Programación.
8°	Análisis y Diseño, Nivel Comunitario.	Clase Teórica, Seminario, Sesión bibliográfica, Servicio.	Problemas Socio económicos de México.
9°	Intervención y Evaluación, Nivel Comunitario.	Clase Teórica Seminario, Sesión bibliográfica, Servicio.	Seminario de Tesis.

Cuadro 8

Con la finalidad de supervisar consistentemente el desempeño del estudiante, en cada una de las actividades y habilidades mencionadas, se incluyen cuatro horas semanales para la Práctica de Evaluación Integral (PEI), en cada semestre de la carrera.

La intención es desarrollar un sistema de evaluación del estudiante, a la vez que diseñar procedimientos de remedio para los estudiantes retrasados o asignar temas de interés para los estudiantes avanzados.

Las características generales del sistema de evaluación son las siguientes:

1. Realización de una preevaluación al inicio de cada actividad.
2. Evaluación frecuente en una actividad, de preferencia en cada sesión.
3. Los criterios de evaluación en cada actividad serán los mismos para todos los estudiantes, promoviendo la evaluación departamental.
4. Los criterios de evaluación estarán determinados por una serie de reactivos para cada objetivo modular, general y particular.
5. Al final de cada módulo se desarrollará una evaluación integral de los objetivos particulares y conductuales revisados.
6. Se establecerá un porcentaje mínimo de respuestas correctas o un criterio mínimo de aprobación para cada modulo y actividad académica: el 70%.
7. En caso de no obtenerse el 70% en algún módulo se tendrán que desarrollar tareas adicionales hasta que se alcance.

8. Se computará una calificación final para cada actividad, promediando los porcentajes obtenidos en cada uno de los módulos, debiendo ser mayores al 70%.
9. Para cada examen modular se programará un examen de primera vuelta, se realiza de manera inmediata cuando el módulo haya sido reprobado.
10. Los productos académicos a ser evaluados en las diversas actividades podrán consistir en:
 - ❖ *Clase Teórica*: Exámenes escritos sobre la integración de los diversos niveles de análisis de los contenidos de aprendizaje y sobre sus aspectos introductorios más relevantes.
 - ❖ *Sesión Bibliográfica*: Desarrollo de resúmenes monográficos, diseño de materiales y/o proyectos de intervención.
 - ❖ *Seminario*: Presentación de proyectos y/o puntos de vista, participación de mesas de discusión, redacción de ensayos sobre los puntos a ser discutidos.
 - ❖ *Laboratorio*: Desarrollo de prácticas y ejercicios.
 - ❖ *Prácticas de Servicio*: Elaboración, implementación, evaluación y desarrollo de proyectos de intervención.
11. Durante las asesorías se supervisará la calidad y nivel de avance de cada uno de los productos académicos.
12. Para la acreditación se considerarán los siguientes aspectos:
 - ❖ El módulo es una modalidad instruccional básica integrada por diversas actividades académicas.
 - ❖ El sistema evaluativo contempla evaluaciones para cada módulo y para cada actividad académica.
 - ❖ Cada examen modular debe ser aprobado, por lo menos, con un 70% de su criterio de ejecución.
 - ❖ La evaluación semestral se hará por cada actividad académica. Cada módulo debe aprobarse para promediarse en la calificación final.

Por otro lado, los alumnos/as ven a la participación como un elemento clave en la evaluación de su aprendizaje. Se infiere que se debe al trabajo modular realizado en la carrera, mismo que deriva de los modelos alternativos en educación. Para ello, el Plan de Estudios de la Carrera de Psicología “...propone como una de las metas curriculares, la integración de todas las actividades académicas en un sistema de instrucción modular” (ENEP-Z, 1979, p. 24); Así, se definen las habilidades necesarias para abordar los diversos niveles de análisis de los contenidos de aprendizaje y se especifican las actividades instruccionales para lograrlo. Las actividades son teóricas (Clase, Seminario y Sesión Bibliográfica), y prácticas (de Laboratorio y de Servicio).

Para 1998 se concluyó una propuesta de plan de estudios para la carrera, misma que se diluyó y quedó entrampada en el Consejo Académico de Área. En esta

propuesta se definían nociones fundamentales como la de aprendizaje. A continuación se retoma esta definición:

- ♦ El aprendizaje es un proceso dinámico y continuo que permite la aprehensión de un objeto de estudio a partir de la ruptura de esquemas explicativos y de la construcción de planteamientos alternativos, también supone la incorporación de actitudes y valores que constituyen el contexto en el que cada individuo (o grupo de individuos) evalúa lo cognoscitivo a partir de perspectivas vinculadas a la ética, al sentido de país, nación e identidad (FES-Zaragoza, 1998).

Desde la dimensión formal el aprendizaje es un proceso de asimilación, comprensión, construcción y representación de la realidad que sintetiza la esfera intelectual con la operativa (planeación y ejecución) y se traduce en patrones de conducta, habilidades y destrezas relativamente estables y permanentes que integran el saber hacer con el saber pensar. Además tienen carácter polivalente al definir una visión de conjunto de la realidad, propiciar una perspectiva integrada de todo objeto e incorporar el dominio de modos de pensamiento que aseguren la conformación de formas de razonamiento flexibles y abiertas.

Conociendo el panorama antepuesto se considera necesario el buscar estrategias de evaluación que sean más útiles en el proceso de enseñanza-aprendizaje, y enseñar a los alumnos a tener un razonamiento crítico más adecuado donde pongan en práctica todas las experiencias adquiridas durante su permanencia en la escuela, considerando no sólo los conocimientos, habilidades o destrezas adquiridas, sino en el desempeño total de la persona; es decir como pone en práctica lo aprendido, con una actitud propicia en contextos diferenciados que involucran diversos niveles de complejidad; como se despliega todo lo que es.

Cuando este enfoque educativo se da en el saber pensar para hacer, ser y vivir en sociedad, la evaluación se complica, porque ni el examen por si mismo será suficiente, ni mucho menos un contenido enciclopédico que vacíe de datos al alumno (Frade, 2009).

Es decir se tiene que modificar la cultura de la evaluación dando cabida a otras donde lo importante sea aprender, utilizando su creatividad, los problemas sociales con los cuales está lidiando el país, la sociedad y el medio en que se están desarrollando, etc., y, para hacerlo, existen múltiples formas en donde lo prioritario es cómo el alumno/a pondrá en juego tanto los elementos objetivos como los subjetivos en un desempeño concreto: un proyecto, rúbricas, etc. Esto conlleva la construcción de las capacidades docentes para ampliar sus conocimientos sobre distintos mecanismos de evaluación para el desempeño, como un trabajo de concientización permanente que lo lleve a ver en cada alumno sus

capacidades; es decir todo lo que puede hacer, esto además estimula la interacción docente-alumno.

Es así como el docente, debe dar apertura a la culturalización de la evaluación acuñando conceptos como inteligencias múltiples, aprendizaje basado en competencias etc.; tratando de dejar de lado la enseñanza tradicional que todavía tienen algunos docentes e ir eliminando la pasividad de los estudiantes para formar alumnos creadores e inventivos, que ejerciten la reflexión, fomentando pensamientos analíticos e innovadores, por ello la enseñanza modular es una alternativa que promueve el vínculo maestro-alumno donde se haga este intercambio de experiencias.

3.2 LOS MODELOS ALTERNATIVOS.

En la actualidad la mayoría de formas que existen para la evaluación del aprendizaje de los alumnos comparten una característica, esto es, parten del enfoque constructivista; dicho enfoque tiene sus bases en el enfoque Psicogenético (Piaget), la Teoría de David Ausubel y algunos aspectos de la Teoría Sociocultural (Vigotsky), (Díaz Barriga, Hernández R, 1998, pág. 57).

La forma tradicional de aplicar la evaluación en los sistemas educativos ha supuesto su utilización, casi exclusiva, para comprobar los resultados obtenidos en los procesos de aprendizaje del alumno (Casanova, 1999).

No obstante, la realidad social actual exige a la educación mejorar de modo permanente para responder día a día a los requerimientos que esa sociedad plantea a las personas, de cara a su propia integración. Esta mejora continuada obliga a replantearse los modelos evaluativos para que estos contribuyan también a esa mejora y no solo se centren en la comprobación final.

Es necesario, por tanto, analizar los fundamentos teóricos de la evaluación, para plantear alternativas adecuadas, diferentes a las hasta ahora desarrolladas, caracterizadas por instrumentalistas y reduccionistas. Esto permitirá reconstruir el discurso de la evaluación, comprender y explicar las causas del aprendizaje y del proceso grupal en que se insertó (Díaz Barriga, 1984).

Lo anterior conlleva a replantear el ejercicio evaluativo; para el docente sensible a esta problemática, la evaluación constituye una labor difícil y compleja, porque requiere, entre otras cosas, revisar críticamente su labor docente y confrontar los estereotipos de su evaluación, (tanto los estereotipos de su forma de enseñar, como los estereotipos que subyacen a su forma de considerar el proceso de evaluación), este tipo de reflexión llevará al docente a experimentar diversas sensaciones como

puede ser el descontrol o la inseguridad, pero resolver dichas sensaciones sería el reto más interesante a enfrentar (Ganem, 1998).

Es entonces que se hace necesario el cambio de modelo evaluativo. Una de las razones importantes, que obligan a dicho cambio es la necesidad de atender a la diversidad dentro de las etapas de educación del sistema.

Reconsiderando las características que posee el sistema de enseñanza modular se evidencia que es necesario diseñar un plan evaluativo en el que se defina paso por paso lo que llevará a cabo el estudiante en donde planifique los criterios que deben ser tomados en cuenta, así como sus indicadores para demostrar el desempeño dentro del proceso enseñanza-aprendizaje.

Si realmente se quiere dar respuesta a las diversas circunstancias del alumnado se deben adoptar tipos y modelos de aplicación que favorezcan su integración, primero al sistema y después a la sociedad.

Los nuevos desarrollos en evaluación han traído a la educación lo que se conoce como evaluación alternativa y se refiere a los nuevos procedimientos y técnicas que pueden ser usadas dentro del contexto de la enseñanza e incorporados a las actividades diarias del aula.

Ahumada (2005), refiere que en una evaluación alternativa se intenta mostrar una nueva visión de la evaluación cuya intencionalidad se manifiesta en la búsqueda de evidencias reales y vivenciadas del estudiante en relación con los aprendizajes que las asignaturas plantean.

Aunque no hay una sola definición de evaluación alternativa lo que se pretende con dicha evaluación, principalmente, es recopilar evidencia acerca de cómo los estudiantes procesan y completan tareas reales en un tema particular.

Bellido (2006), propone como modelos alternativos en educación superior, una evaluación contextual, diagnóstica, para culminar con una evaluación formativa y sumativa.

Por otro lado Jerome Bruner (1997), en una de sus más recientes publicaciones, nos plantea nueve postulados que pueden guiar una aproximación a la problemática educativa desde una perspectiva psicocultural, esto es, tanto desde el lugar en el que los estudiantes construyen realidades y significados en sus subjetividades hasta un lugar macro en el que se inscriben los sistemas de valores, derechos, intercambios y poderes de una cultura.

El *primer postulado* citado por Bruner es el *perspectivista*, por el que reconoce que la construcción de cualquier hecho o proposición es relativa al punto de vista desde el cual el término es construido. La evaluación, desde este postulado, alentará la comprensión de los caminos alternativos para la construcción de conocimientos y la erradicación de “verdadero o falso” desde una perspectiva particular.

El *postulado* de los *límites* reconoce que, en tanto humanos, nos hemos especializado en ciertos modos de reconocer, pensar, sentir o percibir y, por otra parte, que las experiencias previas afectan lo que hoy estamos pensando. Si atendemos a este principio, deberíamos reconocer que es fundamental generar propuestas que vayan más allá de las predisposiciones materiales y, por lo tanto, valorar la transmisión de todas las herramientas culturales que lo posibilitan.

El *tercero*, del *constructivismo* explicita implicaciones del postulado anterior en tanto reconoce la realidad como una construcción social. Adaptarse al mundo, entenderlo y aprender a cambiarlo conforman la propuesta de la educación. Reconocer mediante la evaluación, la comprensión de la realidad y la comprensión crítica, se constituye en otro acto de conocimiento y, por tanto, de construcción.

El *postulado interactivo* recupera la relación con el otro en el proceso de construcción del conocimiento. Evidentemente este principio da cuenta de las dificultades de generar un proceso evaluativo. El compromiso y la participación del “otro”, docente o alumno, y sus implicaciones impiden separaciones taxativas a la hora de evaluar; “soplar” suele ser considerado como una situación de fraude cuando en realidad es una situación de ayuda. El problema reside en que “soplar” en una situación de evaluación, en la que prima la consideración del almacenamiento de información y recuperación, invalida la misma actividad. En cambio, si la actividad es la resolución de un problema, la ayuda que proporciona ofrecer una palabra debe ser contemplada como parte de la resolución de la misma actividad.

El *postulado* de *externalización* nos remite al reconocimiento de que aprender implica realizar ensayos, resolver problemas, plantear preguntas. Bruner, al analizar este principio, señala que la externalidad propone un récord para nuestros esfuerzos mentales en donde las producciones grupales pueden ayudar a fomentar la existencia de comunidades en las que las obras colectivas permiten redes solidarias y, en tanto productos, favorecen los procesos reflexivos y la reflexión acerca de cómo se llevaron a cabo.

El *postulado instrumentalista* reconoce que en las escuelas siempre se ha seleccionado un uso particular de la mente. La selección tiene que ver con las necesidades de la sociedad respecto de los individuos que la conforman. Se

distribuyen habilidades en forma diferenciada que dan cuenta de las implicaciones políticas del accionar educativo y de las consecuencias sociales y económicas del acto de educar. Nos preguntamos, en este marco, si la evaluación ocupará el lugar de legitimación de las políticas, permitirá dar cuenta de las contradicciones que los talentos y las individualidades generan en términos políticos o podrá transparentar y romper el sentido instrumentalista del accionar educativo.

El *postulado institucional* requiere entender la escuela como institución con sus lógicas y roles diferenciados, entre otras cuestiones. Aprender el oficio del alumno que implica el conocimiento de las rutinas y ritualidades, dejarse evaluar por otros y asentir en esa evaluación como una de las prácticas más comunes. Desde este principio, la evaluación debiera contradecir las propuestas habituales para plantear en el marco de la misma institución un nuevo proyecto escolar que recupere el sentido de la enseñanza y no la enseñanza desde su medición con el objeto de acreditar o certificar.

El *postulado de identidad y autoestima* implicado, según Bruner, en todos los demás, cobra especial significación en el campo de la evaluación, en tanto los éxitos y los fracasos son los nutrientes principales en el desarrollo de la personalidad. En la escuela se aplican criterios que, en muchas oportunidades, arbitrariamente condicionan los éxitos y los fracasos. Por tanto, el lugar de la autoestima es comúnmente vapuleado en las prácticas evaluativas. En nuestras historias educativas muchos evocamos situaciones de injusticia que generaron recuerdos imborrables. Quizás esto explique, sin justificarlo, el fraude que tan corrientemente se encuentra asociado a la evaluación.

El último *postulado* planteado por Bruner es el *narrativo*. En esta cultura tecnologizada se reconoce, sin subvalorar el pensamiento lógico-científico, la importancia de la narrativa tanto para la cohesión de una cultura como para estructurar la vida de un individuo. Bruner señala la existencia de dos modos de pensamiento: el lógico-científico y el narrativo. La escuela siempre dio preponderancia al primero.

Quizás se encuentre en ello las razones de tantas dificultades de comprensión. Las clases en las que la narrativa del docente se organiza alrededor de un objeto, experimento, caso u obra paradigmática y favorecen la participación del alumno.

Litwin (1998), construye a partir de estos postulados una serie de implicaciones para la evaluación que orientan o señalan las dificultades que se generan cuando se evalúa. Para ella, el conjunto de estos postulados referidos a la enseñanza constituye una manera de pensar los problemas de estas prácticas. Instala a la evaluación como un conocimiento que se construye en una institución en la que las

prácticas cobran sentido político y en donde los espacios de reflexión tienen un sentido privilegiado.

Manifiesta que en el acto de evaluar preocupa el reconocimiento de los límites, autolímites, e imposiciones en el conocer, las prácticas que se configuran en desmedro de la autoestima y la organización de la misma como actividad solitaria o cooperativa. Nos interesa reconocer el valor de elaborar y explicitar los criterios que utilizamos en las prácticas evaluativas, reconocer los límites como docentes (en tanto se configuran en las clases una auténtica labor de construcción del conocimiento y proponer formas y propuestas que contemplen la diversidad de las expresiones del saber.

Por otro lado, es cierto que existen miles de páginas sobre modelos y estrategias de evaluación, su conceptualización, experiencias innovadoras de evaluación, instrumentos y recursos sobre la evaluación de programas, centros y profesores, evaluación curricular y desde luego, la referida al rendimiento del alumno.

Así pues, para transformar la educación superior en México, es necesario innovar en la enseñanza y en el aprendizaje. Modificar estos procesos en su concepción y sus acciones, no es suficiente si no se modifica a su vez la evaluación, por tanto el cambio en la misma es inherente a la transformación y para lograrla, resulta necesario conocer sus atributos.

Igualmente La evaluación alternativa incluye una variedad de técnicas de evaluación, entendiendo estas como “cualquier instrumento, situación, recurso o procedimiento que se utilice para obtener información sobre la marcha del proceso” (López e Hinojosa, 2000).

Dichas técnicas se pueden adaptar a diferentes situaciones. Algunos autores manejan dos clases de evaluaciones alternativas, las técnicas para la evaluación del desempeño y las técnicas de observación (la encuesta, cuestionarios y rubricas), estas últimas constituyen un auxiliar para las primeras.

Ahora bien la elección de las técnicas según Casanova (1999), conlleva una serie de consideraciones como son:

- El nivel taxonómico de los objetivos a evaluar.
- El número de estudiantes.
- El número de horas necesarias para la preparación de la pruebas.
- El número de horas necesarias para la corrección de las pruebas.
- La disposición o no de más correctores.

En el siguiente cuadro (9) se abarcan algunos ejemplos y qué contendrían esas técnicas.

¿Cómo evaluar? La elección de las técnicas

Técnica	Conocimientos	Habilidades	Actitudes
Prueba objetiva	XX		
Solución de problema	XX	XX	XX
Mapa conceptual	XX	X	
Presentación oral	XX	X	
Diario	X	XX	XX
Observación	X	XX	XX
Debate	X	XX	XX
Resolución de caso	XX	XX	X
Proyecto	XX	XX	XX
Portafolio	XX	XX	XX
Ensayo	XX	X	

(cuadro 9)

A continuación se presentan algunas técnicas que son propuestas por Frida Díaz, Gerardo Hernández Rojas, en 1998 y son algunas herramientas consideradas en este ámbito.

3.2.1 Organizador previo.- Es un documento de carácter introductorio que presenta conceptos y proporciones de mayor o igual nivel de generalidad, inclusividad y abstracción que el material por aprender. Su función principal es establecer un contexto ideacional que permita tender un puente cognoscitivo entre la información nueva y los conocimientos previos que posee el alumno.

3.2.2 Ilustraciones.- Son representaciones visuales de los contenidos por aprender, a través de fotografías, dibujos, esquemas, gráficas, diagramas, etc. Constituyen un elemento auxiliar de gran valor para explicar conceptos o aspectos de una teoría que presenten diferentes niveles de abstracción.

3.2.3 Pruebas orales.- Fomentan la participación activa del alumno en el aprendizaje. Indicadores sobre:

- a) Dominio del contenido.
- b) Capacidad de comunicación oral.

Aspectos a evaluar:

- Conocimiento de la información.
- Análisis de la interpretación.
- Juicio clínico: habilidad en la solución de problemas.
- Actitud y comunicación.

Normas:

- Definir con claridad el objetivo del examen que se va a evaluar, descripción de niveles de dominio.
- Procedimiento de registro (guía de observación).
- Informar y preparar al alumnado para el examen (criterio y preguntas).

- Anotación de juicios de examinadores.

3.2.4 Mapas conceptuales.- Los mapas conceptuales representan de manera esquemática los conceptos clave o más importantes respecto de un tema y las relaciones que se establecen entre los mismos por medio de proposiciones. Son instrumentos poderosos para observar los matices en el significado que un estudiante otorga a los conceptos que se incluyen en su mapa. Cuando se elaboran concienzudamente, revelan con claridad la organización cognitiva de los estudiantes (Novak y Gowin, 1988).

Muestra los elementos de razonamiento que utiliza el alumno y las relaciones que establece entre ellos. Muy adecuado cuando debe haber una fuerte carga conceptual en el aprendizaje. También para la evaluación diagnóstica de conceptos previos.

NovaK y Gowin (1988), citan los siguiente “Muchas veces los estudiantes detectan (correctamente) ambigüedades o inconsistencias en los textos, entonces es bueno que el profesor intervenga y clarifique los conceptos o las proposiciones que no se presentan adecuadamente en el libro. Para los estudiantes supone un estímulo darse cuenta de que no son torpes ni estúpidos, sino que los textos pueden ser incapaces de proporcionar los conocimientos necesarios para que se compartan los significados”.

“El pensamiento reflexivo es un quehacer... que implica llevar y traer conceptos uniéndolos y volviéndolos a separar. Los estudiantes necesitan practicar el pensamiento reflexivo, igual que un equipo tiene que dedicar tiempo para entrenarse en un deporte. Se puede considerar que construir y reconstruir mapas conceptuales y compartirlos con los demás constituye un esfuerzo solidario en el deporte de pensar” (Ibídem).

Como sugieren Novak y Gowin (1988), es importante reconocer que “... el significado de los conceptos no es algo rígido y determinado, sino algo que puede crecer y cambiar a medida que vayamos aprendiendo más cosas”.

3.2.5 Mapas mentales.- Los mapas mentales propuestos por Ruíz Cervantes (1999), son la representación gráfica de contenidos, en los cuales se destacan los aspectos más importantes de los mismos y se hace explícita la forma en que éstos se relacionan entre sí. En su elaboración se pueden utilizar colores y dibujos, por lo cual se requiere de papel blanco y colores (de madera, plumones, etc.). Permiten:

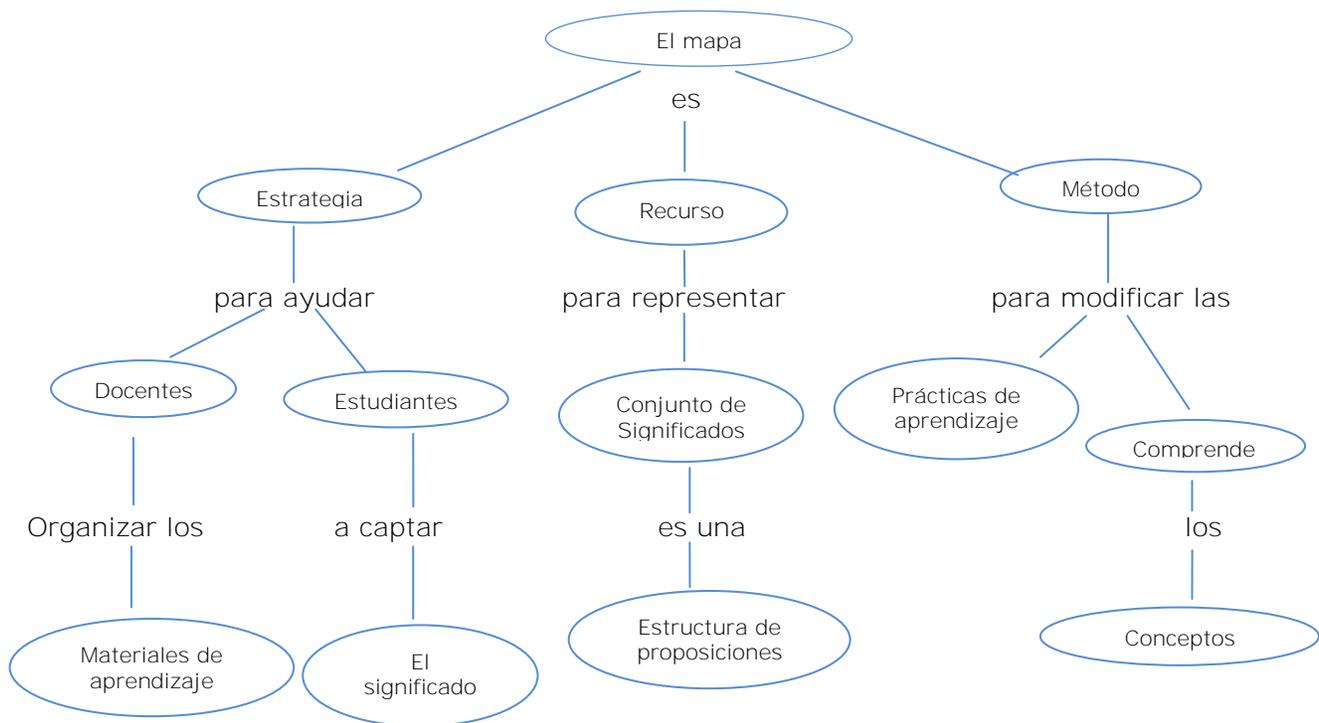
- Obtener una visión de conjunto del tema acerca del cual tratan.
- Presentar los aspectos e ideas importantes del tema en forma de palabras e imágenes claves debidamente asociadas.

- El acceso a grandes cantidades de información en espacios reducidos y en poco tiempo.
- Bastante libertad en su elaboración.
- Incrementar la capacidad para asimilar, procesar y recordar la información porque en su proceso de elaboración participan ambos hemisferios cerebrales.

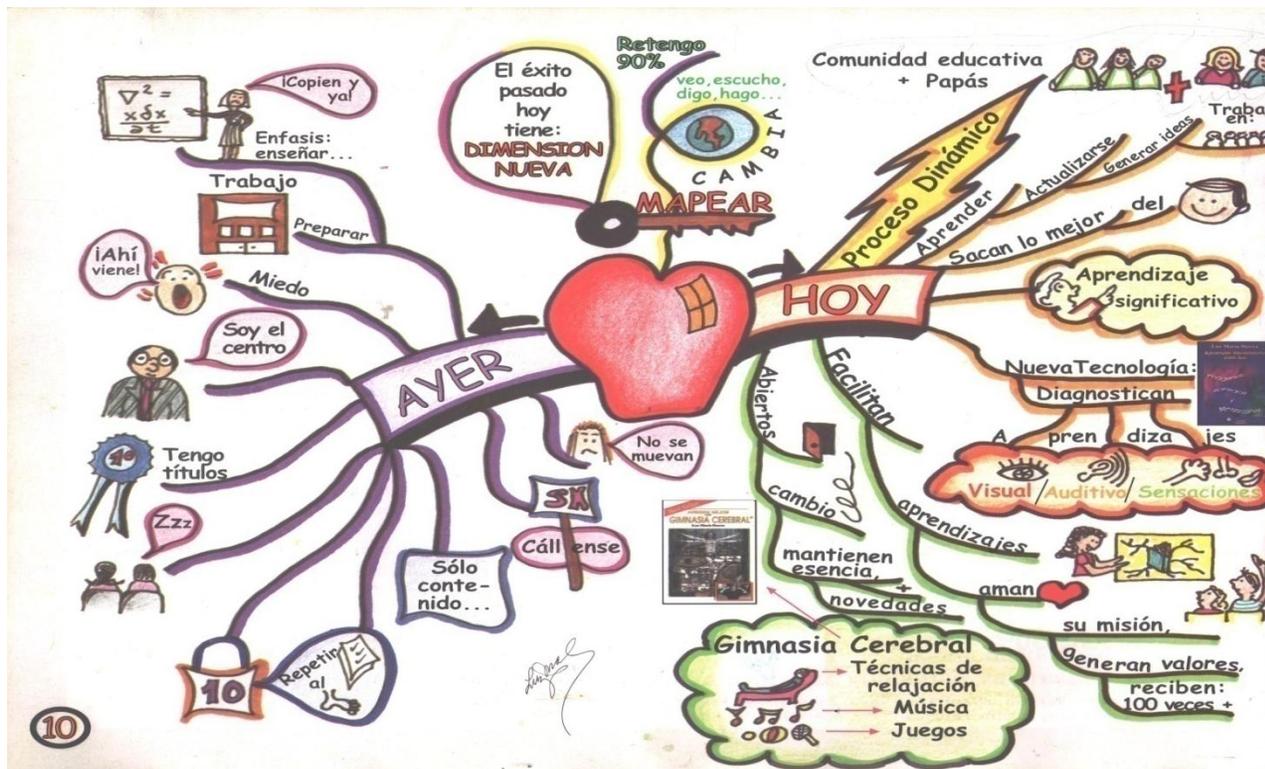
3.2.6 **Redes semánticas.**- Al igual que los mapas conceptuales, las redes son representaciones de conceptos pero a diferencia de ellos no están organizados jerárquicamente y además establecen de manera precisa el tipo de relaciones que se pueden presentar entre los conceptos y proposiciones.

A continuación se exponen algunas formas de cómo realizar mapas conceptuales, mapas mentales y redes semánticas:

Un mapa conceptual, puede realizarse de la siguiente forma:

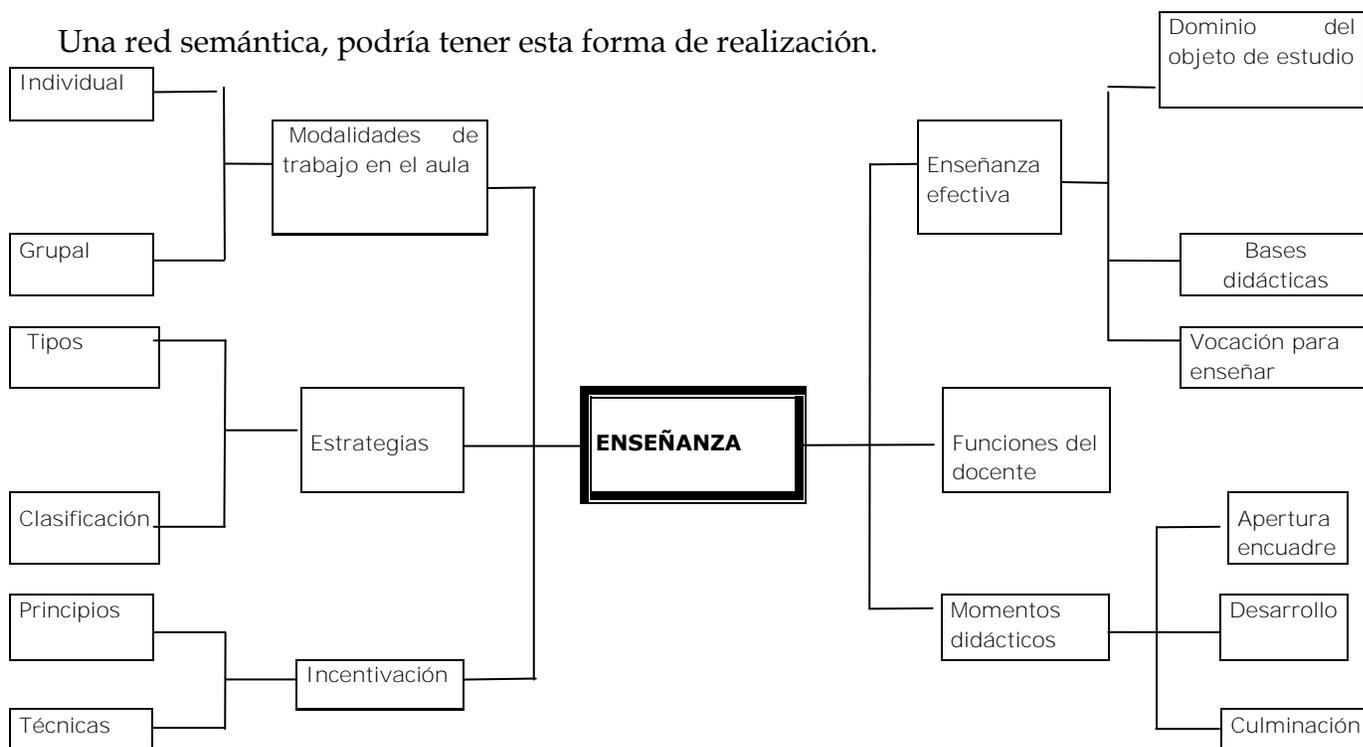


Ejemplo de mapa mental



Tomado de "MAPEANDO" CON LUZ MARIA IBARRA. (2009). EDICIONES GARNIK.

Una red semántica, podría tener esta forma de realización.



3.2.7 El portafolio del estudiante.- Es un fichero o memoria que contiene información que documenta las experiencias y logros del estudiante, así también es una herramienta de evaluación para que los estudiantes demuestren sus conocimientos y competencias en un área de aprendizaje; porque en el desarrollan un trabajo representativo de sus conocimientos, e incluyen información de las diferentes fases del proceso de aprendizaje: a través de un proceso de trabajo reflexivo.

Las ventajas del portafolio son las siguientes:

- ◆ Promueve evaluación formativa.
- ◆ Permite al estudiante demostrar la profundidad de su aprendizaje.
- ◆ Brinda la oportunidad de ver y poseer los resultados de su aprendizaje.
- ◆ Proporciona oportunidades para reflexionar.
- ◆ Aumenta su motivación por aprender.
- ◆ Aprenden a aprender y tomar más responsabilidades de su proceso de aprendizaje.
- ◆ Proporcionan la oportunidad para evaluar la enseñanza.

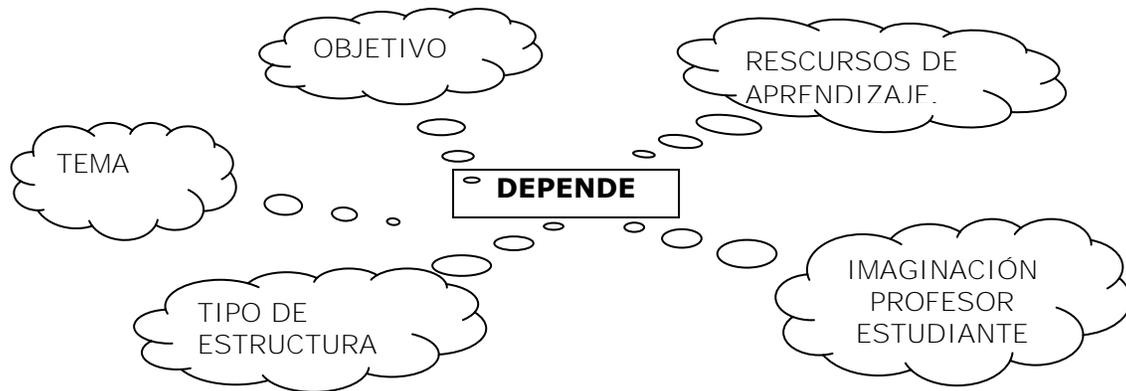
Las desventajas del portafolio son:

- ◆ El tiempo que puede llevar el proceso de evaluación.
- ◆ Si no facilitamos unas directrices muy claras el estudiante puede sentirse perdido.
- ◆ El número de alumnos de una clase.
- ◆ Familiarizar al estudiante con este método activo de evaluación.
- ◆ El contexto institucional que nos rodea.

Es así como vemos que el contenido de un portafolio puede incluir los siguientes puntos:

- * Entradas de diario.
- * Disco de ordenador.
- * Inventos o diseño.
- * Video.
- * Soluciones de problemas.
- * Tests.
- * Experimentos de laboratorio.
- * Mapas y fotos.
- * Bibliografía.
- * Documentación complementaria.

Para una mejor comprensión se ejemplifica con el siguiente esquema:



3.2.8 Autoevaluación y coevaluación.- Es la evaluación del propio aprendizaje y de los factores que influyen en él. Las ventajas que tiene esta técnica son las siguientes:

- Proporciona al alumnado estrategias de desarrollo personal y profesional.
- Ayuda a desarrollar la capacidad crítica.
- Favorece la autonomía.
- Compromete al alumno en el proceso educativo.
- Motiva el aprendizaje.
- Incrementa la responsabilidad con el aprendizaje.
- Promueve la honestidad con los juicios.
- Proporciona información al profesor sobre su aprendizaje, el programa, entre otros.

La autoevaluación y la coevaluación van formando al alumno para su posterior desarrollo educativo:

- Valorar lo que tiene y lo que le falta.
- Contrastar las valoraciones.
- Basarse en evidencias.
- Basarse en criterios conocidos.
- De forma global ve: conocimientos, habilidades y actitudes.
- Se evalúa para mejorar, y
- De forma habitual, correcta y ética.

Casanova (1999) menciona algunas técnicas para la evaluación y obtención de datos como son:

a) **La encuesta:** consiste en la obtención de información relativa a un tema, problema o situación determinada que se realiza habitualmente mediante la aplicación de cuestionarios orales o escritos.

Los *objetivos* de la encuesta requieren:

- Averiguar y describir las condiciones existentes en el desarrollo de la situación evaluada.
- Descubrir formas de conducta o de funcionamiento con los que puedan comparar situaciones anteriores.
- Determinar las relaciones existentes entre diversos acontecimientos o situaciones entre personas.

Las *características o requisitos* serían las siguientes:

- Conocer claramente la finalidad que se pretende con su utilización.
- Determinar la población a la que se dirige, qué debe poseer la información que se solicita.
- Disponer de los recursos necesarios para llevarlo a cabo.

En función de los datos anteriores, al diseñar la encuesta se deberá tener en cuenta la duración de la misma, su aplicación muestral o poblacional, la elaboración del cuestionario apropiado y el tratamiento de los datos obtenidos.

b) **El cuestionario:** consiste en un conjunto de preguntas estructuradas acerca de un tema, habitualmente se aplica por escrito a un determinado número de sujetos, es el instrumento adecuado para plasmar los resultados de la encuesta.

Los *requisitos o características* para su elaboración son:

- Lenguaje claro y accesible a la población que va dirigido.
- Utilización de términos bien definidos, sin ambigüedades.
- Plantear preguntas únicas en cada cuestión.
- La pregunta no debe tener suposiciones implícitas que puedan responder o no a la realidad del sujeto que contesta.
- Las preguntas deben recoger toda la información relevante para la evaluación que se lleva a cabo.
- Anonimato de las respuestas.
- Aplicación del cuestionario a la población adecuada, según la información que se desea obtener.
- Formato adecuado para facilitar su llenado.

Hay dos *tipos de cuestionarios* y son:

- De recogida de información para una encuesta, éste se aplica a una muestra de población o a la población entera, cuando hay que obtener información de gran número de sujetos en un tiempo limitado. Posee dos virtualidades: facilidad y rapidez en la recogida de datos, y el anonimato que supone para el que responde, lo que posibilita la veracidad de sus respuestas.
- De control de procesos y resultados de aprendizaje, éste se identifica con las habituales pruebas o controles de aprendizaje dirigidos al alumnado.

De acuerdo con el tipo de respuesta que se solicita de los encuestados, los cuestionarios se *clasifican* en tres tipos: *cerrados, abiertos y mixtos*.

- Los *cuestionarios cerrados*: plantean preguntas que deben contestarse con “sí” o “no” o señalando la opción que corresponda a su opinión. Las respuestas

posibles están previstas, lo que permite realizar un tratamiento rápido de los datos.

- Los *cuestionarios abiertos*: plantean las preguntas sin sugerir ningún tipo de respuesta, dejan espacio suficiente para que el sujeto exprese todo lo que considere oportuno.
- Los *cuestionarios mixtos*: están integrados por preguntas de ambos tipos.

c) **La entrevista**: hace referencia a la relación personal entre uno o más sujetos, en el cual uno de ellos (el entrevistado) posee determinada información que le proporcionará a otro sujeto, (el entrevistador), (Pick, 1986). Se utiliza con mucha frecuencia en el campo clínico, investigador, orientador y en los medios de comunicación. Así la función que cumple son de carácter diagnóstico, terapéutico, orientador informativo, etc.

Aplicada al campo de la educación y más, en concreto, al de la evaluación, ofrece ciertas *ventajas* como son:

- Garantía de que los datos conseguidos son ciertos, ya que existe la posibilidad de alcanzar un buen nivel de comunicación entre entrevistador y entrevistado.
- Posibilidad de captar la actitud del entrevistado hacia el problema o la información solicitada.
- Profundidad en las respuestas, pues se puede continuar preguntando o respondiendo cuando el tema resulta de interés o ha quedado incompleto.

No obstante, también ofrece algunas *desventajas* como son:

- El tiempo y dedicación que precisa para su preparación y aplicación, sobre todo cuando son muchos sujetos.
- El sesgo de la información que puede darse en el entrevistador, al conocer de antemano la situación.
- El interés del entrevistado por ser bien valorado, que puede llevar a respuestas poco veraces.
- La influencia de la visión personal del entrevistado.
- La falta de anonimato.

Las *características o requisitos* para su elaboración son:

- Definición clara de los objetivos.
- Delimitación precisa de los datos que se desean conseguir.
- Garantía para el entrevistado de reserva y confidencialidad en cuanto a la información que transmite.
- Registro de la conversación mantenida o de sus datos más destacados.

Existen varios *tipos de entrevista* y son:

- *Formal*.- es la preparada previamente por el entrevistador, y esta se puede dividir en las siguientes:

- * *Estructurada*.- se emplea cuando se sigue un cuestionario elaborado con antelación, que sirve de guión inamovible a su aplicación.
- * *Semiestructurada*.- esta sigue un cuestionario preestablecido, pero permite ampliarlo o reducirlo en función de las respuestas recibidas.
- * *Abierta o libre*.- es cuando se realiza sin guión previo.
- *Informal*.- se produce sin preparación, por no estar prevista. No responde a características fijadas para su aplicación a la evaluación, pero si ofrece algún dato interesante de modo espontáneo, se anotará en el registro oportuno.

d) **Sociometría:** es el estudio de la evolución de los grupos y de la posición que en ellos ocupan los individuos, prescindiendo de la estructura interna de cada individuo; ofrece información acerca de la estructura interna de los grupos.

Su interés de conocimiento estriba en los siguientes objetivos:

- Comprobar la influencia que posee un líder dentro del grupo.
- Analizar el modo de funcionamiento de los grupos en los que no se destaca ningún líder.
- Determinar las consecuencias que tiene en el grupo la incorporación de nuevas personas.
- Observar el grado de aceptación social que tiene un alumno “muy estudioso” entre sus compañeros, sin descuidar otros factores que puedan influir en su aceptación o rechazo.
- Estudiar la influencia que tienen ciertos factores diferenciadores (sexo, etnia, discapacidad,...) en la aceptación o rechazo del alumnado que integra el grupo.

e) **Pruebas orales:** que pueden explorar aspectos sencillos y otros de más complejidad, además de que ayuda a los estudiantes a que sean capaces de comunicarse adecuadamente.

Los requisitos que se deben tomar en cuenta son:

- Si se aplica en presencia del grupo, es necesario que el profesor haya creado un clima de confianza, seguridad y respeto.
- No se considera adecuado que este tipo de prueba se utilice de manera exclusiva para evaluar el aprendizaje de los alumnos, es necesario combinarlas con otro tipo de instrumentos.
- Es necesario que el profesor lleve un registro de las respuestas de los alumnos, (Lafourcade, 1987).

f) **La autoevaluación:** que consiste en que el examinado emita un juicio sobre sí mismo, en relación a los objetivos o metas planteadas en el programa de estudios, al inicio del proceso de aprendizaje. Este juicio puede emitirse de manera oral o escrita, pudiéndose establecer previamente un formato con parámetros.

Sus *ventajas* son que ayuda a intercambiar puntos de vista entre docente y alumno sobre el desempeño que tuvieron durante el curso y permite al docente ponderar en sus alumnos algunos valores.

Es conveniente plantear al principio, los aspectos a considerar en la autoevaluación, como ejes rectores, orientar el desarrollo de ésta de tal manera que sus resultados sean de utilidad para el estudiante, docente y el grupo; y promover la reflexión, la autoobservación y el análisis de las situaciones.

- g) **Pruebas de composición:** también suelen llamarle de temas o redacción, consisten en una serie de preguntas que los alumnos contestan por escrito en forma amplia o detallada, dando lugar cada pregunta a una pequeña composición respecto al tópico en cuestión. Este tipo de pruebas requiere de mucho tiempo para su calificación, además es factible usarla en la mayoría de las asignaturas o módulos. Otra característica es que estimula habilidades mentales complejas tales como: comparar, interpretar causas y consecuencias, criticar, defender la opinión propia, etc.
- h) **Simuladores escritos:** consisten en la presentación de una situación que requiere de una o varias respuestas que pueden o no ser seriadas, requiriéndose en algunos casos, el uso de apoyos. Las preguntas de este tipo requieren respuesta de tipo analítico, más que memorístico. Una variante de este tipo son las preguntas de demostración, que pueden tener una parte resuelta y el estudiante debe determinar si lo planteado como respuesta es correcto o no.
- i) **Proyectos:** consiste en la elaboración de una propuesta que integre una tentativa de solución a un problema, esta propuesta puede consistir en un proyecto de investigación, de desarrollo o de evaluación.

Es útil para conocer las capacidades de integración, creatividad, y proyección a futuro del alumno, planea actividades y obtenga resultados concretos al aplicar sus conocimientos.

Se requiere suficiente tiempo para orientar y retroalimentar el proceso de elaboración del proyecto; si no se establecen previamente los criterios de evaluación, el juicio de valor que emita el docente sobre la calidad del proyecto, puede resultar subjetivo.

- j) **Registro anecdótico:** es una técnica de observación para la evaluación del aprendizaje y son descripciones de los hechos relativos e incidentes y acontecimientos llenos de significado que el maestro ha observado en la vida

de los alumnos, cada incidente se describe brevemente tal como sucede. Se recomienda anotar los datos relativos al grupo, alumno, lugar, fecha y nombre.

Las *ventajas* que tiene es que pueden reunir evidencias concretas acerca del cumplimiento real de ciertos objetivos, puede utilizarse como complemento de datos cuantitativos obtenidos de las pruebas para que el profesor comprenda mejor el desempeño del alumno.

Las *desventajas* son si hay muchos alumnos, es casi imposible pensar en elaborar registros anecdóticos, su redacción toma bastante tiempo, (Rodríguez, 1998), y por último.

k) **Trabajos del alumnado:** los trabajos de todo tipo, que realiza el alumnado, tanto de forma individual como en grupo, dentro o fuera del aula, constituyen una referencia básica para valorar hasta qué punto va alcanzando las capacidades propuestas y desarrollando los procedimientos de estudios adecuados.

Hay que promover la realización de trabajos variados, escritos y orales. Dentro de estos, existe una gran diversidad de opciones para proponer, en función de las capacidades del alumno y de los propósitos que se persiguen.

El trabajo individual o en grupo (válido para avanzar en el desarrollo de habilidades sociales, por ejemplo) será el instrumento que el profesorado observará de modo cercano, día a día y le resultará útil para ir ajustando, como ya quedó indicado, su programación a las posibilidades de cada alumno.

Entre los principales medios de que se dispone para obtener las evidencias de acreditación, se encuentran descritas (cuadro 13):

EVALUACION CONTEXTUAL	EVALUACION DIAGNOSTICA	EVALUACION FORMATIVA	EVALUACION SUMATIVA
<ul style="list-style-type: none"> * Análisis del contexto socioeconómico en el que está inserto el centro escolar. * Análisis del proyecto institucional. * Análisis del plan de estudios y del programa de estudios que se va a trabajar. * Análisis del ámbito cultural de los participantes del proceso (costumbre, tradiciones, creencias, etc.). 	<ul style="list-style-type: none"> * Análisis de expectativas (técnica palabras clave). * Interrogatorio. * Examen escrito. * Mapas conceptuales. * Mapas mentales. 	<ul style="list-style-type: none"> * Pruebas orales * Tareas. * Ejercicios. * Practicas. * Controles de lectura. * Mapas conceptuales. * Redes semánticas. * Mapas mentales. * Listas de cotejo. * Escalas. * Registro de observación. * Portafolios por unidad. * Entrevista individual y/o grupal. 	<ul style="list-style-type: none"> * Exámenes semestrales y finales. * Mapas conceptuales. * Redes semánticas. * Mapas mentales. * Exámenes de respuesta estructurada o de composición. * Elaboración de trabajos finales. * Listas de cotejo. * Escalas. * Portafolio por curso. * Entrevista individual y/o grupal. * Autoevaluación

Cuadro 13

CONTENIDOS TEÓRICOS	CONTENIDOS PROCEDIMENTALES	CONTENIDOS ACTITUDINALES
<ul style="list-style-type: none"> * Mapas conceptuales. * Mapas mentales. * Redes semánticas. * Controles de lectura (resúmenes, cuadros, esquemas, cuestionarios). * Tareas (trabajos para elaborar fuera del aula). * Ejercicios. * Pruebas de respuesta estructurada y de composición. * Exposición oral. * Examen a libro abierto. * Trabajos escritos. * Ensayo. * Monografía. * Modelos, maquetas, dibujos. 	<ul style="list-style-type: none"> * Pruebas prácticas, de ejecución o funcionales. * Estudios de caso. * Reportes. * Problemarios. * Proyecto de investigación. * Observación estructurada (listas de cotejo, escalas) y * Observación no estructurada (registro de los aspectos más significativos). 	<ul style="list-style-type: none"> * Listas de cotejo. * Escalas. * Cuestionarios. * Registros anecdóticos o etnográficos. * Entrevista abierta o cerrada * Autoevaluación.

Cuadro 13 bis.

La evaluación debe ser un proceso continuo, para lograrlo, debe ser planeada, diseñada y realizada de manera específica y directa por cada profesor, logrando identificar en que aspectos debe poner mayor atención (por ejemplo, implementar ejercicios, lecturas, tareas o practicas adicionales), que aspectos se han logrado y podrían, incluso, enriquecerse más, a su vez, debe vincularse directamente con los contenidos de aprendizaje básicos y con las habilidades que debe propiciar la actividad de aprendizaje específica.

Por tanto se considera oportuno ver el desarrollo que lleva un sistema modular en específico en esta casa de estudios y asimismo retomar la evaluación en la misma.

CAPÍTULO IV.

METODOLOGÍA.

Planteamiento del problema.-

¿Existen diferencias estadísticamente significativas en la actitud hacia la evaluación del aprendizaje entre los diferentes semestres que conforman la carrera de Psicología?

¿Existen diferencias estadísticamente significativas en la actitud hacia la evaluación del aprendizaje entre el turno matutino y el vespertino de la carrera de Psicología?

¿Existen diferencias estadísticamente significativas en la actitud hacia la evaluación del aprendizaje entre hombres y mujeres de la carrera de Psicología?

Objetivos:

Generales:

1. Aplicar un cuestionario de opinión a los alumnos respecto a la evaluación del aprendizaje que permita incorporarlo a una estrategia más amplia de evaluación, vinculada al marco de referencia del plan de estudios y actividades instruccionales de la carrera.
2. Elaborar una propuesta de evaluación de aprendizaje, para las actividades de la carrera de psicología de la FES Zaragoza que responda a los postulados del Sistema de Enseñanza Modular y a las demandas institucionales de acreditación y calificación.

Hipótesis.-

Si existen diferencias estadísticamente significativas en la actitud hacia la evaluación del aprendizaje entre los diferentes semestres que conforman la carrera de Psicología.

Si existen diferencias estadísticamente significativas en la actitud hacia la evaluación del aprendizaje entre el turno matutino y el vespertino de la carrera de Psicología.

Si existen diferencias estadísticamente significativas en la actitud hacia la evaluación del aprendizaje entre hombres y mujeres de la carrera de Psicología.

Variables de Clasificación o Atributivas

Variables Independientes: Semestre, Sexo y Turno.

1.- Semestre de la carrera de psicología de la Facultad de Estudios Superiores Zaragoza

→ Niveles: 2) segundo, 4) cuarto, 6) sexto y 8) octavo

Definición Teórica: Lapso de seis meses de estudio en los que se divide la carrera de Psicología.

Definición operacional: Semestre cursado por estudiantes al momento de la aplicación del instrumento en la carrera de Psicología de la Facultad de Estudios Superiores Zaragoza.

2.- Sexo

→ Niveles: Hombre, Mujer

Definición Teórica: Condición orgánica que distingue al hombre de la mujer.

Definición operacional: Pregunta incluida en la escala.

3.- Turno

→ Niveles: Matutino, vespertino.

Definición Teórica: Horario establecido en el que se realizan las actividades académicas.

Definición operacional: Pregunta incluida en la escala.

Variable dependiente: Actitud

Definición conceptual: Es una respuesta a alguien o a algo aprendida (Myers, 1995), como una organización duradera de creencias y cogniciones en general, dotada de una carga afectiva a favor o en contra de un objeto definido, que predispone a una acción coherente con las cogniciones y afectos relativos a dicho objeto (Rodríguez, 2002), es decir la actitud es un estado interno, por lo tanto tendrá que ser inferido a partir de respuestas manifiestas y observables, y siendo evaluativo estas respuestas serán de aprobación o desaprobación, de atracción o

rechazo, de aproximación o evitación y así sucesivamente. Las actitudes son una manera eficiente de evaluar al mundo. Cuando se tiene que responder con rapidez ante algo, la manera en que sentimos respecto a ello puede guiar el modo en que reaccionamos (Fazio y Sanbonmatsu y colaboradores, 1986).

Definición operacional: Medida obtenida de las respuestas dadas por los alumnos a la escala de actitudes construida exprofeso.

Muestreo.-

El muestreo fue no aleatorio accidental y se dividió de la siguiente manera:

Muestra de piloteo		Hombres	Mujeres
N° de alumnos	20	05	15

Muestra para la Comparación		2° Semestre	4° Semestre	6° Semestre	8° Semestre
N° de alumnos	250	58	67	65	60

Muestra para la Comparación		SEXO	TURNO
N° de alumnos	250	192 Mujeres	141 Matutino
		58 Hombres	109 Vespertino

Participaron 250 estudiantes entre 18 y 23 años durante el semestre 2010/2 para la comparación, 192 fueron mujeres y 58 hombres; 141 del turno matutino y 109 del vespertino; de los cuales 58 cursaban el segundo semestre; 67 el cuarto semestre; 65 el sexto semestre y 60 del octavo semestre.

El cuestionario constó de las siguientes dimensiones:

Factores	Nombre de los Factores
Factor 1	Actitudes generales hacia la evaluación tradicional del aprendizaje
Factor 2	Actitudes hacia la evaluación, las actividades y contenidos de aprendizaje.
Factor 3	Actitud normativa hacia la evaluación del aprendizaje

Diseño de investigación.-

Pre-experimental de cuatro grupos no aleatorios de comparación. Para el primer planteamiento del problema.

Pre-experimental de dos grupos no aleatorios de comparación. Para el segundo y tercer planteamiento del problema.

Para el análisis estadístico se recurrió a una prueba paramétrica t de student.

Instrumentación y materiales.-

Previamente en otra investigación se elaboró una escala de actitudes con 50 (Palacios y Pinelo. 1994) "Cuestionario sobre la evaluación del aprendizaje" reactivos presentados en forma de afirmaciones o juicios ante los cuales se pidió a la persona que externara su opinión eligiendo uno de los cinco puntos de la escala. El instrumento fue sometido a piloteo para detectar aquellos reactivos que no discriminaran o estuvieran mal redactados; aquí, se atendió a los comentarios vertidos por los alumnos quienes, entre otros aspectos, hicieron referencia a términos incluidos en algunos enunciados que pudieron ser considerados muy técnicos o poco claros para ellos (por ejemplo, "teoría de la medición" o "procedimientos sistemáticos"). Se aplicó a 50 estudiantes, los reactivos del instrumento se calificaron y se sometieron a un análisis de frecuencias para observar la distribución de la respuesta de los alumnos, los reactivos que tenían opciones que sobrepasaron más allá del 30% se eliminaron con lo cual quedaron 44 reactivos. Para la comparación quedaron 13 reactivos, conformándose la última escala de actitud (ver anexo 1) que se aplicó a 250 estudiantes.

Procedimiento.-

La aplicación de la "Escala de actitud hacia la evaluación del aprendizaje" se llevó a cabo en las aulas designadas a la carrera de psicología en la FES Zaragoza y durante la actividad de clase Teórica, con una capacidad promedio de 60 estudiantes. Se aprovechó ésta, pues en ella se reúnen las cuatro secciones que integran al grupo escolar durante dos horas, una vez a la semana.

A los profesores que impartían esa Clase, previamente se les informó y solicitó su cooperación y anuencia para disponer de 10 a 15 minutos a fin de aplicar el cuestionario. A los alumnos se les solicitó que anotaran el sexo, el semestre y el grupo en el espacio correspondiente, garantizándose el anonimato de su respuesta.

Las instrucciones que se dieron se encuentran contenidas en el formato de presentación, las cuales se leyeron y explicaron. La presencia y disponibilidad de los aplicadores permitió atender todo tipo de dudas.

CAPÍTULO V.

ANÁLISIS Y DISCUSIÓN.

RESULTADOS

En los resultados presentados se encontró que para el primer objetivo general la opinión de los estudiantes reveló como ellos perciben la evaluación.

Se expone en las tablas de análisis agrupando los factores: 1.- Actitudes generales hacia la evaluación tradicional del aprendizaje; 2.- Actitudes hacia la evaluación las actividades y contenidos de aprendizaje; 3.- Actitud normativa hacia la evaluación del aprendizaje.

Donde se puede apreciar que los alumnos tienden a considerar al examen como el más adecuado para poder manifestar lo aprendido en un curso específico o para que el profesor obtenga las evidencias y decidir su acreditación o no, viéndose reflejado en el factor 1.- Actitudes generales hacia la evaluación tradicional del aprendizaje.

Una vez aplicados los cuestionarios se reunieron y organizaron para trabajar en la captura y procesamiento de datos, que se llevó a cabo a través de técnicas de cómputo por medio del programa SPSS versión 17

Nuestra primera hipótesis es la siguiente:

- Si existen diferencias estadísticamente significativas en la actitud hacia la evaluación del aprendizaje entre los diferentes semestres que conforman la carrera de Psicología.

Tabla 1. Comparación del factor 1.- Actitudes generales hacia la evaluación tradicional del aprendizaje entre alumnos de 2° y 4° semestre.

Semestre	Medias	Prueba t	Nivel de significancia.
Segundo	18.8103	1.780	.557
Cuarto	17.7612	1.763	.557

En esta primera comparación en el factor de Actitudes generales hacia la evaluación tradicional del aprendizaje entre alumnos de 2° y 4° semestre, no existen diferencias significativas entre ellas.

Tabla 2. Comparación del factor 1.- Actitudes generales hacia la evaluación tradicional del aprendizaje entre alumnos de 2° y 6° semestre.

Semestre	Medias	Prueba t	Nivel de significancia.
Segundo	18.8103	3.969	.915
Sexto	16.3077	3.976	.915

En esta segunda comparación en el factor de Actitudes generales hacia la evaluación tradicional del aprendizaje entre alumnos de 2° y 6° semestre, no existen diferencias.

Tabla 3. Comparación del factor 1.- Actitudes generales hacia la evaluación tradicional del aprendizaje entre alumnos de 2° y 8° semestre.

Semestre	Medias	Prueba t	Nivel de significancia.
Segundo	18.8103	4.485	.793
Octavo	15.8833	4.490	.793

En esta comparación en el factor de Actitudes generales hacia la evaluación tradicional del aprendizaje entre alumnos de 2° y 8° semestre, no existen diferencias entre ellas.

Tabla 4. Comparación del factor 1.- Actitudes generales hacia la evaluación tradicional del aprendizaje entre alumnos de 4° y 6° semestre

Semestre	Medias	Prueba t	Nivel de significancia.
Cuarto	17.7612	2.490	.485
Sexto	16.3077	2.485	.485

En esta comparación en el factor de Actitudes generales hacia la evaluación tradicional del aprendizaje entre alumnos de 4° y 6° semestre, no existen diferencias significativas entre ellas.

Tabla 5. Comparación del factor 1.- Actitudes generales hacia la evaluación tradicional del aprendizaje entre alumnos de 6° y 8° semestre.

Semestre	Medias	Prueba t	Nivel de significancia.
Sexto	16.3077	.659	.873
Octavo	15.8833	.658	.873

En esta comparación en el factor de Actitudes generales hacia la evaluación tradicional del aprendizaje entre alumnos de 6° y 8° semestre, no existen diferencias entre ellas.

Tabla 6. Comparación del factor 2.- Actitudes hacia la evaluación las actividades y contenidos de aprendizaje entre alumnos de 2° y 4° semestre.

Semestre	Medias	Prueba t	Nivel de significancia.
Segundo	10.8448	-.834	.868
Cuarto	11.0896	-.834	.868

Tabla 7. Comparación del factor 2.- Actitudes hacia la evaluación las actividades y contenidos de aprendizaje entre alumnos de 2° y 6° semestre.

Semestre	Medias	Prueba t	Nivel de significancia.
Segundo	10.8448	-.331	.489
Sexto	10.9538	-.334	.489

Tabla 8. Comparación del factor 2.- Actitudes hacia la evaluación las actividades y contenidos de aprendizaje entre alumnos de 2° y 8° semestre.

Semestre	Medias	Prueba t	Nivel de significancia.
Segundo	10.8448	-1.407	.895
Octavo	11.2667	-1.407	.895

Tabla 9. Comparación del factor 2.- Actitudes hacia la evaluación las actividades y contenidos de aprendizaje entre alumnos de 4° y 6° semestre.

Semestre	Medias	Prueba t	Nivel de significancia.
Cuarto	11.0896	.431	.387
Sexto	10.9538	.430	.387

Tabla 10. Comparación del factor 2.- Actitudes hacia la evaluación las actividades y contenidos de aprendizaje entre alumnos de 4° y 8° semestre.

Semestre	Medias	Prueba t	Nivel de significancia.
Cuarto	11.0896	-.614	.758
Octavo	11.2667	-.614	.758

Tabla 11. Comparación del factor 2.- Actitudes hacia la evaluación las actividades y contenidos de aprendizaje entre alumnos de 6° y 8° semestre.

Semestre	Medias	Prueba t	Nivel de significancia.
Sexto	10.9538	-.966	.546
Octavo	11.2667	-.974	.546

Con respecto a este factor, en la prueba t de Student no apreciamos diferencia significativa entre ningún semestre, pues no hay diferencias en la significancia, lo cual muestra que el alumnado del segundo, cuarto, sexto y octavo semestre no priorizan los aspectos directamente relacionados con el aprendizaje, como son su participación, factor inherente al estudiante, así como los que lo influyen de manera inmediata como la dinámica de la actividad y el contenido de la instrucción.

Tabla 12. Comparación del factor 3.- Actitud normativa hacia la evaluación del aprendizaje entre alumnos de 2° y 4° semestre.

Semestre	Medias	Prueba t	Nivel de significancia.
Segundo	14.9483	-.020	.921
Cuarto	14.9552	-.020	.921

Tabla 13. Comparación del factor 3.- Actitud normativa hacia la evaluación del aprendizaje entre alumnos de 2° y 6° semestre.

Semestre	Medias	Prueba t	Nivel de significancia.
Segundo	14.9483	2.828	.519
Sexto	13.8923	2.842	.519

Tabla 14. Comparación del factor 3.- Actitud normativa hacia la evaluación del aprendizaje entre alumnos de 2° y 8° semestre.

Semestre	Medias	Prueba t	Nivel de significancia.
Segundo	14.9483	2.291	.545
Octavo	14.0833	2.294	.545

Tabla 15. Comparación del factor 3.- Actitud normativa hacia la evaluación del aprendizaje entre alumnos de 4° y 6° semestre.

Semestre	Medias	Prueba t	Nivel de significancia.
Cuarto	14.9552	2.982	.440
Sexto	13.8923	2.977	.440

Tabla 16. Comparación del factor 3.- Actitud normativa hacia la evaluación del aprendizaje entre alumnos de 4° y 8° semestre.

Semestre	Medias	Prueba t	Nivel de significancia.
Cuarto	14.9552	2.146	.466
Octavo	14.0833	2.404	.466

Tabla 17. Comparación del factor 3.- Actitud normativa hacia la evaluación del aprendizaje entre alumnos de 6° y 8° semestre.

Semestre	Medias	Prueba t	Nivel de significancia.
Sexto	13.8923	-.499	.971
Octavo	14.0833	-.499	.971

La comparación entre los semestres segundo, cuarto, sexto y octavo no muestra diferencias significativas, ya que se obtiene en la Prueba t de Student, un nivel de significancia similar en las comparaciones.

Nuestra segunda hipótesis es la siguiente:

- Si existen diferencias estadísticamente significativas en la actitud hacia la evaluación del aprendizaje entre el turno matutino y el vespertino de la carrera de Psicología.

No se puede hacer una comparación estadística pues hay una gran diferencia entre los encuestados y esta se ve desequilibrada pues la balanza se va hacia el sexo femenino, siendo 59 hombres contra 191 mujeres.

Y la tercera hipótesis es:

- Si existen diferencias estadísticamente significativas en la actitud hacia la evaluación del aprendizaje entre hombres y mujeres de la carrera de Psicología.

Tabla 18. Comparación entre el turno matutino y el vespertino de la carrera de psicología.

Turnos	Medias	Prueba t	Nivel de significancia.
1	42.3475	-1.188	.322
2	43.1193	-1.202	.322

No se encuentran diferencias significativas entre los turnos en general.

Tabla 19. Comparación entre turnos y el factor 1.- Actitudes generales hacia la evaluación tradicional del aprendizaje entre alumnos

Turnos	Medias	Prueba t	Nivel de significancia.
1	16.7376	-2.200	.568
2	17.7431	-2.214	.568

No hay diferencias pues los puntajes son iguales en el turno matutino como en el vespertino.

Tabla 20. Comparación entre turnos y el factor 2.- Actitudes hacia la evaluación las actividades y contenidos de aprendizaje entre alumnos

Turnos	Medias	Prueba t	Nivel de significancia.
1	11.1064	.693	.308
2	10.9541	.699	.308

No hay diferencias significativas entre los turnos y el 2º factor.

Tabla 21. Comparación entre turnos y el factor 3.- Actitud normativa hacia la evaluación del aprendizaje entre alumnos

Turnos	Medias	Prueba t	Nivel de significancia.
1	14.5035	.305	.836
2	14.4220	.303	.836

No hay diferencias estadísticamente significativas entre los turnos y el tercer factor.

Al término de esta investigación se puede observar que los resultados no obtuvieron una diferencia significativa, estadísticamente hablando, y las razones pueden ser las siguientes:

- Que el cuestionario se aplicó en semestre par, es decir con alumnos que ya pasaron por el primer semestre de experiencias.
- Lo que implica que la mayoría ya ha generado habilidades cognitivas para sobrellevar las actividades académicas, o ya se adaptaron a la dinámica escolar.
- Que la dinámica abordada por los profesores para dar las actividades se ha homogenizado que no representa ninguna dificultad para los alumnos en términos de evaluación.

No obstante en otra investigación realizada (Palacios y Pinelo, 1994) los resultados varían, es decir se encuentran diferencias significativas en la forma en que los alumnos manejan, sobrellevan las habilidades en cuanto al aprendizaje y la evaluación durante su estancia en la Carrera.

Cabe señalar que dicha investigación se realizó con alumnos de primero, tercero, quinto, séptimo y noveno semestre, lo cual influyo, sobretodo, en las expectativas que crea el ser alumno de nuevo ingreso, así como el ser alumno de noveno, prácticamente a un paso de terminar los créditos totales.

Pero en lo que respecta a esta investigación, pese a la participación de los alumnos los resultados no fueron tan halagadores, al hacer un análisis cualitativo de los comentarios anexos, expresaron no estar de acuerdo con la forma de evaluar de algunos profesores, lo que hace suponer que si existe una diferencia en la percepción que se tiene entre un semestre y otro; recordando que a partir de cuarto semestre en ésta carrera cada semestre par los alumnos cambian de modulo. Es decir, las expectativas que crea el estar ante experiencias y aprendizajes nuevos crean en el alumno una perspectiva diferente respecto a lo que desarrollarán durante el semestre y no toman en cuenta la evaluación, al menos le restan importancia.

CAPÍTULO VI.

CONCLUSIÓN Y PROPUESTA.

CONCLUSIÓN:

Al concluir el presente trabajo se ha observado que la evaluación solo ha servido de instrumento de control para señalar cuanto le falta por aprender o sabe un alumno y a su vez indicarle cuanto ha logrado con su esfuerzo y cuáles son las limitaciones que tiene y le impiden descubrir como reorientar con éxito las dificultades de la vida.

Así se observa que el concepto de evaluación va más allá de una cultura escolar pues es utilizada en todos los momentos de la vida (actualmente la sociedad evalúa o califica todo, por ejemplo: trabajo, habilidades memorísticas, desempeño, etc.) dejando de lado el aprendizaje significativo del alumno, el conocimiento vivencial.

Si la evaluación se llevase como un proceso natural, el cual permitiera mejorar el desarrollo del ser humano basado en las experiencias previas, donde el alumno modificase o enriqueciera su saber, entonces la evaluación se transformaría en la capacidad del alumno para expresar, como sujeto interior nociones de conocimiento, para entender la realidad.

Por esto, evaluar el aprendizaje es una tarea tan compleja, porque lo que importa es la formación, la manera en como resuena cada aprendizaje en el conjunto de la red cognitiva y afectiva del alumno.

Por ello los procesos de aprendizaje se van dando en forma continua y aquí es donde entra el docente como parte fundamental de este proceso llamado aprendizaje, pues éste va a ser la guía del estudiante el que estimule a investigar, fomentar la creatividad e ir buscando alternativas que ayuden al sujeto a no quedarse solo con lo que se explica en el aula.

Y esto es lo que el sistema de enseñanza modular (SEM), en la FES-Zaragoza lleva a la práctica, como es: la vinculación teórico- práctica, integración docencia-servicio, multidisciplinariedad, organización curricular por módulos y el proceso enseñanza-aprendizaje; donde se observa que el alumno no aprende exclusivamente de la información que le da o proporciona el profesor o un texto convencional, sino de la acción combinada de situaciones problemas reales, donde el docente debe dar apertura e introducir innovaciones en la forma de evaluar,

acuñando conceptos como inteligencias múltiples, aprendizajes basados en competencias y así ir formando alumnos creadores, inventivos, analíticos e innovadores, que ejerciten la reflexión y se promueva el vínculo maestro-alumno y se realice el intercambio de experiencias, las cuales ayudarán al alumno a desenvolverse en un futuro en un contexto laboral con mayores herramientas.

Así mismo, los estudiantes consideran necesario utilizar diferentes estrategias para evaluar sus conocimientos. Por ejemplo, en la carrera de psicología de la FES-Zaragoza, podemos afirmar que una de las actividades más recurridas es el servicio, tarea realizada en las clínicas multidisciplinares en la periferia de esta institución. La obtención para la evaluación presenta cierto sesgo que privilegia las actividades y las pruebas y exámenes que se efectúan en el aula, más que al trabajo de los/as estudiantes en las clínicas donde se realizan tareas propias de la profesión y de la investigación.

En cada situación habrá variantes en cuanto a niveles de participación de profesores y alumnos, pero en la FES-Zaragoza, la situación descrita es la que impera. Es importante destacar que las autoridades, los profesores que participan con ellas y los departamentos de pedagogía, comúnmente asumen estas posturas tecnocráticas sin ningún juicio crítico, aun cuando la propuesta curricular tenga fundamentos teóricos y metodológicos diferentes.

Para autores como Pérez Rocha (2005), es tan carente de contenido real la medición de conocimientos que su unidad de medida son puntos, término que carece de significado cognoscitivo alguno y no tiene relación con los elementos del proceso vital del conocimiento que es tan complejo: motivación, voluntad, capacidad de abstracción, de análisis y síntesis, creatividad, imaginación, capacidad de cuestionamiento, destreza en el manejo de técnicas apropiadas, etcétera.

Lo anterior viene a colación porque la modularidad proyectada en estos días en el Plan de Estudios de la Carrera, incluye estos elementos.

Es necesario lograr un cambio cualitativo en los juicios evaluativos hacia el alumno por parte del docente, en el diseño actual debe transformarse la calidad evaluativa de los aprendizajes, ello supone la realización de juicios evaluativos en razón no ya de niveles medios sino de las capacidades y niveles de aprendizaje previos del alumno. Esta personalización de la evaluación se reflejaría así mismo, en las expresiones de los resultados, que dejarían de ser numéricos para hacerse conceptuales. Por ejemplo, "necesita mejorar", "progresa de manera adecuada". En este sentido, interesa destacar al sujeto que aprende -el alumno(a)- en tanto tener conciencia de sus preconcepciones, la manera en como integra saber-realidad y como se identifica con conceptos claves como investigación, ciencia y método. La idea se orienta a darle un paso teórico-metodológico a la evaluación, buscando

hacerla cualitativa, y que su base conceptual sea pensar la realidad para poder transformarla (Pérez Luna, 1999).

En resumen, como menciona González (2000), la multiplicidad de factores que intervienen en las decisiones sobre cómo llevar a efectos la evaluación, con qué instrumentos y procedimientos, explica el carácter relativo de los mismos y la insistencia de que no existen medios instrumentales que tengan un valor universal; esto es que se ajuste a todas las finalidades, aspectos y circunstancias. A esto debe añadirse que el proceso evaluativo es, sobre todo, un proceso generador de cultura evaluativa. La evaluación consiste en un proceso de construcción de valores que han de ser asumidos e integrados en la cultura de la persona, del colectivo y de la institución.

En el aspecto cualitativo el cuestionario estandarizado presentado a los estudiantes, con trece ítems, se vertieron opiniones de experiencias que les eran familiares en relación al proceso de evaluación en el cual están inmersos. Lo cual dio como resultado el siguiente análisis, en términos generales se concluye lo siguiente:

- ◆ Los alumnos suelen percibir la evaluación como un momento final de carácter casi administrativo pese a su importancia, totalmente externo al proceso de enseñanza aprendizaje, y no como parte esencial del mismo.
- ◆ Por esa razón, resulta bastante común que no logre ser reintegrado a dicho proceso, sin servir al alumno para generar una significación crítica de su propio desempeño, esfuerzo y aprendizaje durante el semestre. Así, la evaluación deja de cumplir una de sus funciones primordiales: permitir un momento autoreflexivo y crítico sobre su propio proceso de aprendizaje y sobre los momentos de su propia evolución en la formación académica y profesional.
- ◆ La mejor evidencia de ello es que frecuentemente los alumnos se enteran de su calificación en el momento que las actas son publicadas y expuestas en una pared, y no por boca de su maestro, a través de un proceso detallado de discusión y análisis de las razones docentes por las que están siendo adjudicadas. Momento de calificación definitiva del alumno e inscripción en dichas actas que debería, desde esta óptica, realizarse conjuntamente con los alumnos, en un proceso claramente formativo de la capacidad de observación de sí mismos y de la autocrítica.
- ◆ Es común que el alumno participe poco como protagonista en la preparación y realización del proceso docente. Al igual, sus opiniones (en termino de autoevaluaciones individuales, subgrupales y grupales) suelen ser inexistente o, en el mejor de los casos cuando se dan, tener poco peso en las calificaciones finales.

- ◆ Dichas calificaciones finales, obtenidas por los alumnos de un grupo, suelen reflejar poco y mal las inevitables diferencias existentes entre ellos en cuanto a esfuerzo, dedicación, participación, capacidad y aprovechamiento de los contenidos modulares y de todo el proceso de aprendizaje. Las frecuentes comparaciones en calificaciones suelen provocar efectos francamente decepcionantes en los alumnos, inhibiéndose o aun anulándose nuevos esfuerzos.
- ◆ Tampoco se deben olvidar las situaciones externas, institucionales y económicas, que actúan sobre los mismos docentes (sobrecarga de trabajo, grupos enormes que imposibilitan una adecuada evaluación, temor a perder el apoyo de los alumnos y ser mal “calificado” por ellos, con amenaza de no poder renovar la beca al reconocimiento de la carrera docente, etc.), que a menudo genera la excesiva benevolencia en la calificación y/o la dificultad para reprobar alumnos pese a las notorias deficiencias por estos mostrada.
- ◆ También deben ser consideradas las situaciones provenientes de la dimensión interna de carácter narcisista en los docentes, que puede opacar de modo considerable las lecturas autocríticas y la elemental comprensión de que toda la evaluación semestral es también evaluación del maestro y no solo del alumno: evaluación que obliga al profesor a una recapitulación reflexiva sobre su propia modalidad docente, su programa, sus alcances y limitaciones pedagógicas, sus necesidades de complementar su formación, sus aciertos y errores, etc.
- ◆ A todo lo anterior se debe unir las dificultades del alumno: ya que al no conocer la forma alternativa de evaluación, olvida el compromiso que tiene como participe en ésta, donde no equilibra los niveles de esfuerzo, capacidad intelectual, asistencia, estudio, participación, expresión oral y escrita, ubicación como investigador, rendimiento y esfuerzo, así como, fundamentalmente los logros finales que tiene en el proceso de aprendizaje.

PROPUESTA:

Después de realizar el presente trabajo y realizar un análisis estadístico, es necesario comentar que la evaluación en la carrera de psicología necesita renovarse, pues como ya se ha revisado en el transcurso del presente trabajo, la FES-Zaragoza adoptó un sistema de enseñanza modular en el que la forma de evaluación tiene que responder a las exigencias que plantea el llevar a cabo dicho plan.

También es destacable que la forma en que están distribuidos los semestres y las áreas en la carrera hacen una especie de diversidad intelectual en la que, se supone, a mayor cantidad de semestres cursados, mayor es la información que se

tiene acerca del plan de estudios así como de las tendencias evaluativas de los profesores de la carrera.

Lo cual genera que cada área tenga preferencias por llevar a cabo la evaluación, esto lo podemos ver, por ejemplo, en los primeros semestres en los que aún se conserva un “examen modular” en el que convergen las mismas preguntas para distintos grupos de alumnos y diferentes profesores que tienen diversos estilos de enseñanza y algunas veces no respetan las lecturas de los módulos.

Así pues los alumnos de la carrera de psicología no tienen una visión clara que sea eje rector en cuanto a la evaluación se refiere, por lo que a manera de sugerencia se cree importante que la carrera:

1. Replantee la necesidad de elaborar un nuevo plan de estudios en el que los criterios de evaluación sean claros, flexibles e incluyentes a todos los sectores de la población estudiantil.
2. Que las horas de actividades que ya no cumplen ninguna función aparente (específicamente PEI) sean utilizadas para realizar una evaluación más personal y específica, así como para aclarar y responder los criterios con los que se evalúan.
3. Sugerimos la implementación de seminarios como mecanismos para estimular la reflexión de las prácticas evaluativas utilizadas en las salas de clases. Esto desarrollaría en el profesor(a) la capacidad de autoevaluación y de colaboración con otros académicos en un clima de aportaciones mutuas. También se propiciaría el manejo de principios teóricos relevantes en el análisis de las prácticas evaluativas realizadas por el docente.

Las aportaciones de la tesis están encaminadas hacia el mejoramiento de la práctica educativa y por ende, de proceso enseñanza-aprendizaje.

En este sentido otra propuesta sería fomentar un programa de estrategias de aprendizaje centrado en la modificación de actitudes de los educandos hacia la evaluación, gestando mecanismos incentivadores en ellos; si los docentes “comprenden” y usan el portafolio como un potente dinamizador de la capacidad de autorregulación del aprendiente, este se dejará de ver como un coleccionador de tareas, entendido por parte del docente y estudiantes como una verdadera alternativa a la evaluación tradicional, pues rescata la posibilidad del individuo de reflexionar sobre sus propias producciones.

4. El portafolio se presenta como una estrategia que, como afirma Wolf (1994, pág. 69), “al mismo tiempo que proporciona información a los docentes y al sistema escolar, modela también la responsabilidad personal para cuestionar y reflexionar sobre el propio trabajo”. Este modelado de la

responsabilidad y personal se da precisamente cuando se otorga al estudiante la facultad de seleccionar los trabajos que le parecen importantes para reconstruir su historia como aprendiente, organizarlos, conservarlos y periódicamente volver a ellos asumiendo el papel de crítico de los mismos.

Si bien es cierto, emprender este tipo de evaluación requiere de trabajo y compromiso por parte del docente y del estudiante, vale la pena el esfuerzo, pues el portafolio da información bastante exacta acerca de qué aprende y cómo aprenden los estudiantes.

Esta estrategia en donde el alumno constantemente reflexiona en sus productos, llega a hacerlos cada vez más metacognitivos.

Entonces hay que pensar que a partir de repensar la evaluación emerge una nueva forma de enseñar.

BIBLIOGRAFÍA.

- * Álvarez, M. J. (1993), "La evaluación como actividad crítica de aprendizaje, en: cuadernos de pedagogía". Madrid. Niño y Dávila.
- * Álvarez Méndez, J. (2001) "Evaluar para conocer, examinar para excluir". España. Ediciones Morata.
- * Ahumada, Acevedo, P. (2005), "Hacia una evaluación auténtica del aprendizaje". España. Paidós educador.
- * Amigues, R. y Zerbato-Poudou, M. (1999). "Las Prácticas escolares de aprendizaje y evaluación". México. Fondo de Cultura Económica
- * Ball, Stephen: (1989). "La Micropolítica de la Escuela. Hacia una teoría de la organización escolar" España. Paidós.
- * Ballester, M. Batallero, M. Calatayud, M. Córdoba, I. Diego, J. Giner, T. Jorba, J. Mir, B. Moreno, I. Otero, L. Parcerisa, A. Pigrau, T. Pitaluga, I. Pujol, M. Quinquer, D. Quintana, H. Sanmartín, N. Sbert, C. Weissman, H. (2000). "Evaluación como ayuda al aprendizaje". España. Laboratorio Educativo.
- * Baz, M. Vargas, L., E., y Jaidar, I. (2002). "La psicología: un largo sendero". México UNIVERSIDAD AUTÓNOMA METROPOLITANA.
- * Barbier, J.M. (1993) "La evaluación en los procesos de formación". Barcelona. Paidós.
- * Bellido, C. M. (2006). "Inducción a la docencia". México. Facultad de Estudios Superiores Zaragoza. UNAM.
- * Birenbaum, M. (1996). "Assessment 2000: towards a pluralistic approach to assessment" En M. Birenbaum y F. Dochy, Alternatives in assessment of achievements, learning processes and prior knowledge. (pp. 3-30). Boston: Klumer.
- * Blanco Felip, L: (1996). "La evaluación educativa, más procesos que producto". España. Ediciones Universat de Lleida
- * Bruner, Jerome. (1997). "La educación, puerta de la cultura". España. Editorial Antonio Machado Libros.
- * Camilloni, A. Celsan, S. Litwin, E. y Palov de Mate, M. (1998). "La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo". México. Edit. Paidós.
- * Catalano, A. M.; Avolio de Cols, S.; Sladogna, M. (2004). *Diseño curricular basado en normas de competencia laboral: conceptos y orientaciones metodológicas*. Buenos Aires: BID/FOMIN; CINTERFOR.

- * Casanova, Ma. Antonia (1999) "Manual de evaluación educativa". Madrid. Edit. La muralla. S.A. 5ª edic.
- * Carvajal, A. (1993). "Estado del conocimiento sobre los alumnos". Cuaderno No. 1, Congreso Nacional de Investigación Educativa México.
- * Cerda Gutiérrez, Hugo. (2000) "La evaluación como experiencia total". Santafé de Bogotá. Cooperativa Editorial Magisterio.
- * De la Torre, S. (1998). "Estilos de evaluación. ¿Cómo explicar las diferencias entre los profesores?", en: Medina, A. y Cols. Evaluación de los procesos y resultados del aprendizaje de los estudiantes. España, UNED.
- * Díaz Barriga, A. (1984). "Didáctica y curriculum". México. Ed. Nuevomar. 150 págs.
- * Díaz Barriga, A. (1987). "Estudio preliminar, documento inédito". México. 22 págs.
- * Díaz, Barriga. A. (1987) "Reforma en la UNAM: Pedagogía vieja y tecnocratita", Foro Universitario No 74. México. STUNAM-UNAM.
- * Díaz Barriga, A. (compilador) (1993). "El examen: textos para su historia y debate". México, UNAM-CESU.
- * Díaz Barriga, .A.F., Hernández, R.G. (1998). "Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista". México. Mc Graw Hill.
- * Díaz Barriga. A. (2005). "El docente y los programas escolares. Lo institucional y lo didáctico". Barcelona-México. Ediciones Pomares.
- * Dochy, F. (2001). "A new assessment era: different needs, news challenges" en Research Dialogue in learning and instruction. No. 2, pág. 11-20.
- * Dochy, F. y McDowell, L. (1997). "Introduction: assessment as a tool for learning". En studies in educational evaluation. Vol. 23. No. 4 pág. 279-288. Elsevier Science Ltd. Great Britain.
- * Eisner, E.W. (1981). "Procesos cognitivos y currículo: una base para decidir lo que hay que enseñar". España. Edit. Martínez Roca.
- * El sistema modular, la UAM-X y la universidad pública. (2004). Lecturas Básicas I. México. Universidad Autónoma Metropolitana.
- * ENEP-Zaragoza. (1979). "Propuesta del cambio del Plan de Estudios de la Carrera de Psicología". México. ENEP- ZARAGOZA, UNAM.
- * Escudero, E. (2003, Febrero). "Desde los tests hasta la investigación evaluativa actual. Revista ELelectronica de Investigación y EValuación Educativa". [on line], 11 Disponible en: http://www.uv.es/RELIEVE_ (Mayo-2006).

- * Facultad de Estudios Superiores-Zaragoza (1998). Proyecto de modificación del plan de estudios de la carrera de Psicología. Autor.
- * Fazio, R.H., Sanbonmatsu, D.M., Powell, M.C. y Kardes, F.R. (1986). "Attitudes and social cognition: On the automatic activation of attitudes". *Journal of Personality and Social Psychology*, 50, pág. 229-238.
- * Frade Rubio, Laura. (2009). "Desarrollo de competencias en educación: desde preescolar hasta el bachillerato". México. Edit. Inteligencia educativa.
- * Ganem, Patricia (1998). "Dilemas de la evaluación". En revista Mexicana de Pedagogía. Año IX No. 41. Mayo-Junio.
- * Gimeno, S. J. (1992). "La evaluación en la enseñanza, en: Gimeno S. J. y Pérez Gómez A; comprender y transformar la enseñanza". Madrid. Morata.
- * González, P. M. (2000). "Evaluación del aprendizaje en la enseñanza universitaria". La Habana. Centro de estudios para el perfeccionamiento de la educación superior.
- * Goretti, M., Martínez, L., González, V., Bellido, E. y Sánchez, G. (1993). "Panorama del currículo en la ENEP Zaragoza". *Boletín de Investigación Educativa y Práctica Docente*, 1, pp. 5-15
- * House. (2000). "Evaluación, ética y poder". Madrid. Morata.
- * Kreimer, Roxana. (1994). "S.E.P. libro para el maestro". México. Educación Secundaria español.
- * Lafourcade, P.D. (1987). "Evaluación de los aprendizajes". Bogota. Cincel, Kapeluz.
- * Lavié, M. J. (2002. Enero). "La evaluación del aprendizaje a través de Internet". *Becario de colaboración en el Dpto. DOE y MIDE - de la Universidad de Sevilla - Avda. San Francisco Javier s/n. Sevilla.*
- * Litwin, E. (1998). "La evaluación: campo de controversias o un nuevo lugar", en A. Camilloni y otros: *"La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo"*. México. Edit. Paidós.
- * López Torres, M (1999). "Evaluación educativa". México. Editorial Trillas.
- * López, F. e Hinojosa, K. (2000). "Evaluación del aprendizaje, alternativas y nuevos desarrollos". México. Edit. Trillas.
- * Myers, David (1995). "Psicología Social". México. Mc Graw Hill.
- * Marqués, P. (2002). "Evaluación y selección de software educativo". en comunicación y pedagogía .España.
- * Mateo Andrés, J. (2000). "La valuación educativa, su práctica y otras metáforas". Barcelona. ICE – HORSORI.

- * Miranda, D. G. y Bustos, S. A. (2005). Disponible en: [http:// www.sistemas.items.mx/va/dide/red5/educaci3n/2htm](http://www.sistemas.items.mx/va/dide/red5/educaci3n/2htm)
- * Niño, S.L. Perafan E. Carrillo, I. (1996). Santa Fe, Bogota. Revista UPN Facultad de educaci3n. No. 8.
- * Novak, J.D., Gowin, D.B. (1988). "Aprendiendo a aprender". Barcelona. Edit. Mart3n Roca.
- * Palacios, S.C. y Pinelo, A.F.T. (1994). "Evaluaci3n del aprendizaje escolar en la carrera de psicolog3a de la FES- Zaragoza UNAM". Tesis de Maestr3a en enseñanza superior. Universidad La Salle. M3xico.
- * Peña de la Mora, E. (1990). "La evaluaci3n del aprendizaje en la organizaci3n burocrática escolar". Foro Universitario 92. STUNAM-UNAM. M3xico. págs. 13-22.
- * P3rez Luna, Enrique (1999). "Epistemolog3a de la evaluaci3n cualitativa". *Revista de Teor3a y Didáctica de las Ciencias Sociales* (4), N° 4, enero-diciembre, 7-18, M3rida-Venezuela. Universidad de Los Andes. Facultad de Humanidades y Educaci3n. Disponible en: <http://www.saber.ula.ve/gitdcs/>
- * P3rez Rocha, Manuel (2005). "La evaluaci3n del aprendizaje de los estudiantes". En: Glazman, R. *Las caras de la evaluaci3n educativa*. M3xico, UNAM, Facultad de Filosof3a y Letras
- * Pick, S.S. (1986). "C3mo investigar en ciencias sociales". M3xico. Trillas.
- * Popham, W.C. (1983). "Evaluaci3n basada en criterios, magisterio en español". Madrid. Biblioteca de ciencias de la educaci3n.
- * Postic, Marcel y De Ketele, Jean-Marie. (1992): "Observar las situaciones educativas", Madrid. Narcea.
- * Rodr3guez, E.M. (1998). "Psicolog3a de la creatividad". M3xico. Pax.
- * Rodr3guez, G.; Gil, J. y cols. (2002): "Metodolog3a de la investigaci3n cualitativa". Editorial PROGRAF, Santiago de Cuba.
- * Rosales, C. (2000). "Evaluar es reflexionar sobre la enseñanza". Madrid. Narcea.
- * Ruiz Cervantes, V3ctor. (1999) "El ABC de los Mapas Mentales para Niños, Una Manera muy Divertida de Aprender ¡Todo lo Que Quieras!". M3xico.
- * Salinas, D. (2002). "¡Mañana examen!, la evaluaci3n entre la teor3a y la realidad". Madrid. Biblioteca de aula.
- * Santos Guerra, M. (1995). "La evaluaci3n: un proceso de diálogo, comprensi3n y mejora". Málaga. Ediciones Aljibe. Colecci3n Biblioteca de Educaci3n.

- ✳ Segers, M., Dochy, y De Corte, E. (1999). "Assessments practices and estudents' knowledgw profiles in a problema-based curriculum". En Learning Enviroments Research, 2, 191-213.
- ✳ Stufflebeam, D. Shinkfield, A. (1995). "Evaluación sistemática: guía teórica y práctica". España. Paidós.
- ✳ Tayler, R.W. (1982). "Principios básicos del currículo". Argentina. Ediciones Troquel.
- ✳ Villareal, R. (1976). "Anteproyecto para establecer la unidad universitaria del sur de la UAM-Xochimilco". México. Universidad Autónoma Metropolitana
- ✳ Yelon, S. L. y Weinstein, G. W. (1988). "La psicología en el aula". México. Ed. Trillas. 615 págs.
- ✳ Wolf, D. P. (1994). "Evaluación del portafolio". Félix Bustos (trad.). SEFE. Archivo F-DOC-26.C.

ANEXO

ESCALA DE ACTITUD HACIA LA EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE

El propósito de esta escala es conocer la opinión de los alumnos de la Carrera de psicología, en relación a la evaluación del aprendizaje.

INSTRUCCIONES

Marca con una "X" la columna que corresponda a tu opinión, según estés MUY DE ACUERDO, DE ACUERDO, EN DESACUERDO, MUY EN DESACUERDO o NI DE ACUERDO NI EN DESACUERDO, en relación a cada uno de los enunciados.

SEXO _____ SEMESTRE _____ GRUPO _____

	Muy de acuerdo	De acuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	En desacuerdo	Muy en desacuerdo
1. Las pruebas escritas permiten medir el nivel de análisis y solución de problemas.					
2. Es más importante la participación en la clase que el examen.					
3. El profesor/a le da importancia a las aportaciones críticas de cada estudiante.					
4. Los exámenes indican los resultados de cada alumno/a en el proceso del aprendizaje.					
5. La evaluación da importancia al trabajo grupal y al aprendizaje por equipo.					
6. El alumnado debería participar en las estrategias de evaluación.					
7. La valoración de la productividad escolar debe ser a través de pruebas escritas.					
8. Un/a estudiante que obtiene un 10 (MB), es el/la que más desarrolló su aprendizaje.					
9. En las pruebas, el alumnado demuestra su aprendizaje.					

	Muy de acuerdo	De acuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	En desacuerdo	Muy en desacuerdo
10. El examen es el instrumento apropiado para obtener las evidencias que llevarán a la acreditación.					
11. Los representantes estudiantiles deberían participar en las decisiones sobre la evaluación y acreditación.					
12. Mis profesores/as me examinan sobre temas que se han enseñado en clase.					
13. Para evitar la subjetividad del profesorado en la calificación, se debe usar el mismo tipo de prueba para todos los grupos.					

GRACIAS POR SU COLABORACIÓN