

107
16

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA DE MEXICO

FACULTAD DE FILOSOFIA Y LETRAS

COLEGIO DE PEDAGOGIA

LA EVALUACION DEL APRENDIZAJE Y SUS IMPLICACIONES

EDUCATIVAS Y SOCIALES

TRABAJO ESCRITO QUE PARA OPTAR
POR EL TITULO DE LICENCIADO EN
PEDAGOGIA, P R E S E N T A

PORFIRIO MORAN OVIEDO

México 1981.



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.

TESIS CON FALLA DE ORIGEN

CONTENIDO.

INTRODUCCION.

CAPITULO 1. CARACTERIZACION DE LA EVALUACION DEL APRENDIZAJE.

1.1 Diversas concepciones de la evaluación del aprendizaje.

1.2 La evaluación en el proceso enseñanza-aprendizaje.

CAPITULO 2. EVALUACION CON REFERENCIA A LA NORMA.

2.1 Conceptualización.

2.2 Antecedentes de la evaluación con referencia a la norma.

2.3 Algunas características de esta tendencia.

2.4 Análisis e interpretación de resultados.

CAPITULO 3. LA EVALUACION CON REFERENCIA AL CRITERIO O DOMINIO.

3.1 Conceptualización.

3.2 Características de la Evaluación con referencia al criterio.

3.3 Propósitos de la evaluación con referencia al criterio.

3.4 Sugerencia para la operacionalización de la evaluación con referencia al criterio:

3.4.1 Definición de los criterios o dominios.

3.4.2 Jerarquización.

3.4.3 Selección y/o planeación de los instrumentos de evaluación.

3.4.4 Análisis e interpretación de resultados.

CAPITULO 4. IMPLICACIONES EDUCATIVAS Y SOCIALES DE LA EVA
LUACION.

4.1 Con referencia a la norma.

4.2 Con referencia al criterio.

SUMARIO CONCLUSIVO.

OBRAS CONSULTADAS.

INTRODUCCION.

Tradicionalmente se ha concebido y practicado la evaluación escolar como una actividad final del proceso de enseñanza-aprendizaje, se le ha adjudicado un lugar estático o intrascendente en el proceso didáctico. Se le ha conferido una misión mecánica, consistente en aplicar exámenes y asignar calificaciones al final de los cursos; se le ha utilizado además, como una arma de intimidación y represión que algunos profesores suelen esgrimir en contra de los alumnos. En una palabra, la evaluación, no obstante su trascendencia en la toma de decisiones en el acto docente, ha cumplido el pobre papel de auxiliar en la tarea administrativa de las instituciones educativas.

Estamos convencidos que no es nuestro afán el enfatizar sólo el lado negro que ha vivido la evaluación, -- únicamente se pretende recalcar algunas realidades negativas que contaminan y denigran la tarea educativa y al mismo tiempo, señalar la necesidad de sustituir el actual concepto de calificación por una verdadera evaluación pedagógica.

Si se toma en cuenta la complejidad que encierra el tema de la evaluación, el presente trabajo no tiene más pretensiones que subrayar la importancia y las implicacio-

nes que la evaluación tiene en el proceso de enseñanza- -
aprendizaje; concibiendo a dicho proceso como un todo orga-
nizado y donde los elementos que lo integran mantienen una
interacción potencial y que, cuando esta potencialidad se
convierte en un hecho, el proceso didáctico se consolida -
y cumple cabalmente con su cometido.

En este trabajo se abordan también dos tendencias
de la evaluación: la Evaluación con Referencia a la Norma,
cuyo uso (aún sin basarse en acabados procesos estadísti-
cos), está muy generalizado en nuestro medio escolar en to-
dos sus niveles y la Evaluación con Referencia al Criterio
o Dominio, la cual presenta una alternativa a las prácti-
cas tradicionales. Desgraciadamente, dicha tendencia es -
proco conocida y, como consecuencia, escasamente practica-
da por los docentes. Creemos que su aplicación introduci-
ría sustanciales cambios en el desarrollo del acto educati-
vo, sobre todo si pensamos en el aspecto formativo de los
educandos.

Entendemos el aspecto formativo de la docencia -
como una propuesta que en su concepción se opone "a la en-
señanza de tipo enciclopédica, memorística, meramente in-
formativa, convencional, etc., y que en respuesta, plantea
una alternativa educacional crítica, activa, formadora, in-
cluso interdisciplinaria, por la cual el alumno aprende a
aprender y adquiere habilidades para informarse e interpre

tar, sistematizar y aplicar esa información"(1).

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

(1) D. PANTOJA MORAN. "Síntesis de la Ponencia que presentó el Colegio de Ciencias y Humanidades en la mesa de Trabajo del área correspondiente a la Educación Media Superior". En Perfiles Educativos, México, CISE, No.8 abril-junio, 1980:46.

CAPITULO 1

CARACTERIZACION DE LA EVALUACION DEL APRENDIZAJE.

1.1 Diversas concepciones de la evaluacion del aprendizaje

"La Educación hoy en día es muy costosa, sin embargo, su rendimiento no siempre corresponde a las inversiones. La supervivencia y el futuro de nuestras naciones dependen, generalmente, de las medidas que se adopten para lograr una mejor educación en una mayor cantidad de niños, jóvenes y adultos. El prestigio y beneficio de muchas instituciones educativas son juzgados en razón de la educación que imparten, en cantidad y calidad y ésta se controla directamente por medio de programas y sistemas de evaluación"(2).

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

(2) L.A. LEMUS, Evaluación del Rendimiento Escolar, 13

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

Esto es, el hecho de que al término evaluación se le atribuyan una gran cantidad de significados y describa a su vez numerosos procesos, ocasiona una verdadera confusión. Por ejemplo, Taba(3) señala que cuando nos referimos al Currículo o Plan de Estudios, de una escuela todo puede ser evaluado: sus objetivos, sus alcances, la calidad del personal docente, la preparación de los estudiantes, la importancia relativa de las diversas materias, el grado en que se cumplen los objetivos, los medios de enseñanza, etc.

En una segunda acepción es posible aplicar el término evaluación para designar diferentes procesos, que pueden consistir simplemente en el juicio valorativo emitido por un experto.

En una tercera opción, también frecuentemente manejada, se asienta que la evaluación puede ser llevada a cabo a diversos niveles y por parte de diferentes categorías de especialistas. Chadwick(4) señala cuatro de esos

(3) H. TABA, Elaboración del Currículo, 408

(4) C. CHADWICK, Tecnología Educativa para el Docente, 128

niveles: individual, programa o componente, institución y sistema, aunque todos en un momento dado, mantengan continuidad e influencia en sus planteamientos.

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

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

Otro motivo que contribuye a la confusión y, tal vez el más frecuente y de consecuencias más nefastas, es la identificación de la evaluación con la medición. Si bien la evaluación implica la medición, su campo de acción abarca un perfil más amplio de características y logros.

La evaluación, luego entonces, constituye una empresa más amplia y compleja que la de someter a los estudiantes a exámenes. Esta tarea comprende:

- Clarificación de los aprendizajes que representan un buen desempeño en un campo particular.
- Desarrollo y empleo de diversas maneras de obtener evidencias acerca de los cambios que se producen en los estudiantes.
- Medios apropiados para sintetizar e interpretar esas evidencias, y
- Empleo de la información obtenida acerca de si los estudiantes progresan o no con el objeto de mejorar el plan de estudios y la enseñanza (5).

En síntesis, coincidimos con Olmedo cuando afirma que "La evaluación como actividad indispensable en el

(5) H. TABA, Op. cit., 410

proceso educativo, puede proporcionar una visión clara de los errores para corregirlos, de los obstáculos para superarlos y de los aciertos para mejorarlos"(6).

1.2 La evaluación en el proceso enseñanza aprendizaje.

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

Contrariamente a lo que se cree y se practica, la evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje no se inicia cuando termina el curso, o cuando se señalan o comienzan a realizarse los exámenes. Antes de comenzar el curso, cuando se especifican sus propósitos en términos de aprendizaje, es cuando en realidad comienza el proceso de

(6) J. OLMEDO B. Evaluación Pedagógica en el Nivel Universitario. Trabajo inédito para examen de grado, 5.

evaluación, lo que implica que la evaluación no es una etapa fija ni final del proceso docente. En la planeación de un curso, es decir, desde la determinación de los objetivos de aprendizaje está implícita la consideración del proceso de evaluación.

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

Congruentes con esta línea de pensamiento convenimos que toda situación de docencia tendría el propósito de evaluar lo que profesores y alumnos hayan realizado y logrado como experiencias de aprendizaje. Esto supone una mutua relación entre la organización y características de la enseñanza y el tipo de evaluación que se practique, es decir, el sistema de evaluación no es independiente, sino que está sujeto a la estructura del proceso de enseñanza que se maneje. De ahí que una modificación del proceso de evaluación debe necesariamente partir de una modificación de la naturaleza de la enseñanza.

En este sentido, la experiencia que relata Villarroel adquiere relevancia en la medida que pone en claro ese vínculo indisoluble entre enseñanza y evaluación: "hemos podido observar, sobre todo a nivel universitario, que

los docentes que se salen del esquema de enseñanza memorística han tenido que introducir nuevas formas de evaluación, que quizá no son las mejores, pero que evidencian la necesidad de buscar una estructura evaluativa más acorde con las nuevas formas de enseñanza" (7).

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

Mucho se discute en los medios docentes acerca de instrumentos, promoción y sistemas de calificación, pero poco sobre la importancia de la evaluación como guiadora y retroalimentadora del proceso didáctico.

La evaluación, a nuestro juicio, juega un papel trascendente en la determinación, implementación y consecución de los aprendizajes; sin una cabal conciencia de esta realidad se podrá hacer docencia y en consecuencia evaluación, pero tanto el acto docente como los productos de aprendizaje (8) tendrán en carácter además de azaroso,

(7) C. VILLARROEL, Evaluación de los Aprendizajes en la Enseñanza Superior, 14

(8) (Entendemos el aprendizaje como un proceso más que como un resultado.) Al respecto Azucena Rodríguez expresa: "Todo aprendizaje consiste en una serie de acciones orientadas hacia determinadas metas... Estas acciones involucran a la totalidad de la persona humana..."

irrelevantes, por no corresponder a las necesidades e intereses de los individuos en particular y de la sociedad en general.

En otro orden de ideas, puntualizamos que "la -- acelerada tenificación de la evaluación ha originado el que se conciba a ésta como una estructura sólomente psicométrica divorciada casi totalmente del aspecto didáctico. Tal concepción resulta equivocada y ha ocasionado que los mejores esfuerzos y recursos para mejorar la evaluación se hayan dirigido hacia el problema del mejoramiento de las técnicas o instrumentos y no hacia el mejoramiento del proceso de enseñanza-aprendizaje como un todo dentro del cual -- está inmerso el proceso de evaluación"(9).

Estas acciones o conductas son toda reacción del ser humano ante estímulos externos e internos, en su permanente adaptación al medio. Se trata de acciones simbólicas: analizar, relacionar, generalizar, etc., operaciones manuales: manipular objetos, reunir materiales movilizarse, etc.; así como sentimientos, valoraciones y formas de relación con el medio social... Una persona aprende cuando se plantea dudas, formula hipótesis, retrocede ante ciertos obstáculos, arriba a conclusiones parciales, siento temor a lo desconocido, manipula objetos, verifica en una práctica sus conclusiones, etc. ...Es decir, cuando se producen modificaciones, reestructuraciones en su conducta". Ver: RODRIGUEZ, Azucena. "El Proceso de Aprendizaje en el Nivel Superior y Universitario. En Colección Pedagógica Universitaria 2. México. Centro de Estudios Educativos de la Universidad Veracruzana, Julio-Diciembre, 1976. 8 y 9.

(9)C. VILLARROEL, Op. Cit. 14

Esta tendencia actual de tecnificar la evaluación lleva aparejada la idea de adjudicarle carácter de objetividad, vía el perfeccionamiento de los instrumentos de evaluación y la aplicación de tratamiento estadístico a los datos arrojados por los mencionados instrumentos; pretensión que nos parece parcial y además equivocada, puesto que el aspecto realmente importante radica en la concepción e implementación de la estrategia docente, que implica a la evaluación misma.

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

Estamos de acuerdo con Villarroel (10) cuando afirma que "la evaluación del aprendizaje no puede ser propiamente objetiva, pues filosóficamente, algo es objetivo cuando existe independientemente del sujeto; sin embargo, el proceso de evaluación, aún en el caso en que se utilicen pruebas objetivas, no puede prescindir la influencia del sujeto docente, quien es el que delimita los objetivos y elabora los instrumentos".

(10) C. VILLARROEL, Op. cit. 33.

Además, las tan llevadas y traídas "pruebas objetivas", no le confieren por el sólo hecho de serlo justicia y exactitud al aprendizaje, porque aún aceptando que la objetividad es una propiedad importante de los instrumentos de evaluación, habría que considerar otras, como la validez y la confiabilidad que también influyen para darle objetividad técnica a los mencionados instrumentos; de ahí el que no se justifique el excesivo culto a la objetividad de la evaluación, y sí en cambio, desentrañar en esta tesis la implícita propuesta empirista(11) surgida de las ciencias naturales, misma que a su vez propició el desarrollo del Conductismo como Corriente Psicológica, espacio donde los fenómenos del comportamiento son validados en tanto reúnen las características de observables, medibles y cuantificables. Esta concepción de ciencia basada en la aplicación del método experimental, resulta cuestionable cuando es transferida al campo de la educación, sobre todo si consideramos que el comportamiento humano difiere sustantivamente del comportamiento de los animales y de los fenómenos naturales y por lo mismo no pueden ser reducidos caprichosamente sólo a manifestaciones del mundo externo,... es decir, observables.

Otro aspecto que amerita consideración es que la

(11) Cfr. El trabajo de Gloria Benedito. El Problema de la medida en Psicología. Psicología: Ideología y Ciencia. México, Siglo XXI, 1975. 157-161.

CAPITULO 2

EVALUACION CON REFERENCIA A LA NORMA

1.1 Conceptualización.

Si meditáramos un poco sobre nuestra trayectoria escolar desde los años de la escuela elemental, seguramente estaríamos en condiciones de recordar algunos momentos solemnes en los que se premiaba a los estudiantes por haber obtenido un primero, segundo o tercer lugar en el grupo por aprovechamiento; el otorgamiento de diplomas o medallas por ser los mejores de la clase; el reconocimiento de pertenecer a la escolta de la bandera, por ser el alumno más brillante, o bien, el privilegio de aparecer en el cuadro de honor del periódico mural de la escuela o cualquier otra forma de premiación que aquí se me escapa.

Esta práctica educativa, con sus diferentes modalidades dependiendo del nivel escolar, era y sigue siendo común en las escuelas. Sus propósitos parecen ser muy claros: seleccionar y enaltecer a un reducido grupo de estudiantes que han sobresalido y remarcarles a otros menos afortunados, que son incapaces y que, por esta razón, han fracasado.

Todos los casos mencionados no son circunstancia

les, sino que encierran una concepción de la evaluación educativa que se conoce con el nombre de: evaluación con referencia a la norma.

Aunque no existen discrepancias significativas en relación al concepto de la evaluación con referencia a la norma, conviene precisar qué se entiende por este tipo de evaluación. Para Fernando Carreño, la evaluación por normas consiste en "la comparación y enjuiciamiento del desempeño de cada alumno con respecto al grupo que pertenece con características que se suponen semejantes"(12). Esto es, se compara el aprendizaje particular de cada estudiante contra la escala en que se está representando el aprendizaje de un grupo, grupos o muestras representativas, para lo cual, es necesario efectuar un tratamiento estadístico más o menos elaborado de los datos desprendidos de los exámenes.

Con este tipo de evaluación lo que se hace es clasificar a los alumnos comparando su ejecución con la de cada uno de los demás miembros del grupo, olvidándose del aprovechamiento personal de los estudiantes, sus logros, sus carencias, la distancia entre lo que saben y lo que deberían saber, etc. Mager señala un ejemplo que ilus

(12) F. CARREÑO, Enfoques y Principios Teóricos de la Evaluación, 41.

tra claramente las características de este tipo de evaluación "si tuviéramos cinco automóviles descompuestos podríamos medir la amplitud de sus fallas y señalar: el automovil B es el que menos peor funciona. Desde luego que ninguno de los cinco funciona, pero el B es el que mejor trabaja. Este es un ejemplo típico de una evaluación con referencia a la norma. Bajo esta tendencia, si decimos calificquen a ese automóvil con 10, estaríamos calificándolo sobre la base de una evaluación con referencia a la norma".(13)

Esta tendencia de la evaluación ha contribuido para que a la educación se le considere como un conjunto de tareas de aprendizaje que paulatinamente se hacen más difíciles a medida que se avanza del primer grado de la enseñanza elemental al último de la escolaridad formal. También se ha supuesto que a medida que se asciende por esa pendiente de la educación, un número cada vez mayor dispondrá de los dones innatos o conocimientos y habilidades desarrolladas, necesarias para escalar con éxito los peldaños superiores.

"Durante mucho tiempo se ha pensado que la educación es una suerte de pirámide: todos o la mayor parte de los individuos más jóvenes asisten a la escuela en la base

(13) R. MAGER. Medición del Intento Educativo, 21 y 22.

y muy pocos alcanzarán la cúspide, para lo cual se han uti-lizado distintos tipos de exámenes y formas de evaluación que decidirán a quiénes se les permitirá el acceso al nivel superior"(14).

Como parte de este proceso, los resultados de los exámenes y los juicios de los docentes se han convertido en un sistema de calificaciones que se asignan anualmente o con más frecuencia a todos los estudiantes.

Desde luego que la evaluación escolar como proce-so interno institucional, no es el único factor que incide en la selección de los estudiantes, en su promoción o no - promoción escolar; existen e influyen poderosamente otros factores como son la historia personal de cada sujeto y su extracción social, mismos que no son tomados en cuenta por las instituciones educativas al implementar el proceso de enseñanza-aprendizaje, aunque en teoría, se arguya en la igualdad de oportunidades para la educación.

2.2 Antecedentes de la evaluación con referencia a la norma.

Durante mucho tiempo se aceptó como algo natural el que cada profesor, ateniéndose a su propio y particular punto de vista, aprobara o reprobara, promoviera o suspendiera y aceptara o no como bueno el aprovechamiento de sus

(14) B.S. BLOOM y Otros. Evaluación del Aprendizaje, 21

alumnos, sin someterse a los requisitos de ningún manejo técnico de los datos y empleando los recursos probatorios que considerara prudentes.

Esta situación largamente mantenida por diferentes razones, empezó a variar en ciertos ámbitos de la enseñanza profesionalizada, concretamente la Enseñanza Normal, con la creación de cuerpos técnicos encargados de normar la elaboración de exámenes, algunos ya con carácter objetivo, supervisar su aplicación y convertir los puntajes en calificaciones. Pero esta participación técnica se reducía a las pruebas o exámenes finales, y su implantación obedeció a la imposibilidad de capacitar a todos los profesores en la difícil tarea de la evaluación.

En las primeras décadas, señala Carreño(15) "algunos intentos científicistas incorporados al campo de la educación, hicieron que se copiaran íntegramente para el proceso de enseñanza-aprendizaje varios modelos metodológicos sumamente útiles en otras ramas de las ciencias naturales; como es el caso de la Física, la Biología, Fisiología, etc., que si bien, tienen un valor inapreciable de la cuantificación e interpretación de sus fenómenos, en cambio transferidos al campo de la evaluación educativa, pierde buena -

(15) F. CARREÑO, Op. cit. 40-41

parte de su sentido original y objetividad al acudir a comparaciones y contrastaciones improcedentes, por falta de un principio que dirigiera el manejo adecuado de los datos". Los procedimientos estadísticos así utilizados, constituyen lo que genéricamente se conoce como evaluación por normas o evaluación con referencia a la norma.

Los que nos dedicamos a la enseñanza hemos utilizado la evaluación con referencia a la norma para calificar a nuestros estudiantes durante tanto tiempo, que hemos llegado a creer y a aferrarnos a ella.

A falta de otro principio, el anterior operó y sigue operando en muchas instituciones educativas, pero da la dificultad inherente a la capacitación de los profesores en el uso de este procedimiento estadístico relativamente complicado, subsiste la condición que obliga a la formación de grupos técnicos que realicen y supervicen los pasos de la evaluación estadísticamente procesada.

Carreño considera que "al no tener referencias precisas contra las cuales calificar el aprendizaje individual, los profesores hemos optado por medir a cada alumno contra un grupo de semejantes (grupo norma), calificando al estudiante según la ubicación de los resultados en el cuadro total de puntajes".(16) Es decir, se asigna la más

(16) F. CARREÑO, Op. cit., 42.

alta calificación al más alto resultado, calificaciones medianas a los puntajes mayoritarios o "normales", etc., independientemente del grado mismo de aprendizaje.

Como se puede observar, estas mediciones de rendimiento tienen el propósito, velado o explícito, de detectar diferencias entre los alumnos, aunque éstas sean triviales en términos de la información que se maneje de cierta asignatura.

Esta práctica aporta los puntajes ya conocidos: buenos, regulares y malos, y provoca extrañeza en los profesores cuando no se presentan los resultados que se tienen previstos, es más, no se aceptan.

Lógicamente, también estamos preparados para reprobado a un determinado porcentaje de los grupos. Resulta claro que este fracaso escolar está determinado con bastante frecuencia por la posición que los estudiantes guardan en el grupo y no por la capacidad para apropiarse de los aprendizajes esenciales del curso. Así las cosas, bien puede afirmarse que nos hemos acostumbrado a clasificar a los estudiantes en diferentes niveles de desempeño y a calificarlos en consecuencia con esta concepción, de una manera relativa. Desde luego que para esto no importa que quienes hubieran reprobado en ciertos grados de determinada es

cuela tengan un desempeño equivalente a los estudiantes calificados con las mayores notas de otra.

2.3. Algunas características de esta tendencia.

Como ya dijimos, la evaluación referida a la norma proporciona información acerca de la capacidad de un alumno en relación a otros, de ahí que sea usada para ordenar alumnos en un grupo en lugar de valorar su logro de los aprendizajes específicos de un curso. Suele suceder que algunas sociedades desarrolladas científica, industrial y tecnológicamente sólo puedan utilizar en su fuerza de trabajo a un reducido número de personas altamente capacitadas y brindar apoyo económico a sólo una porción de los estudiantes a fin de que terminen la educación media superior. A veces, sin estar presentes claramente estos propósitos, como el caso de México, se quedan en el camino gran parte de la población estudiantil. Para ilustrar esta aseveración utilizaré un ejemplo que cita Irene Livas (17): "En México en el año de 1959 ingresaron a la primaria 1,763 113 alumnos y 17 años después, 52,185 terminaron carreras universitarias, es decir, sólo el 2.95% de los que iniciaron terminaron la enseñanza superior".

Sin pretender realizar generalizaciones gráti-

(17) I.LIVAS. Análisis e Interpretación de los Resultados de la Evaluación Educativa, 27.

tas, este ejemplo manifiesta que, mucho del esfuerzo que realizan las escuelas incluyendo su sistema de exámenes - de acreditación y de admisión, se dedica a encontrar formas de rechazar a considerable número de estudiantes en - diversos niveles del sistema educativo y a descubrir a los alumnos "talentosos", a los que se les ha de proporcionar oportunidades de trabajo. "Estas sociedades invierten mucho más en predecir y seleccionar talento que en desarrollararlo"(18).

El propósito de la evaluación con referencia a - la norma consiste sobre todo, en la clasificación de los estudiantes y está destinada a descubrir a aquellos que - han tenido éxito (9-10) y a aquellos que se han limitado a salir del paso (7-6). Esta situación nos lleva a creer que tal como se emplean comúnmente los exámenes y otras formas de evaluación, contribuyen en escasa medida al mejoramiento de la enseñanza y el aprendizaje, y raras veces sirven para asegurar o contribuir a que todos, o, casi todos, -- aprendan lo que el sistema escolar considera como tareas y metas importantes del proceso educativo.

Ahora bien, si la obligación de las escuelas es la de proporcionar experiencias de aprendizaje oportunas,

(18) B. S. BLOOM y Otros, Op. cit., 20

adecuadas e interesantes para el mayor número de los estudiantes a su cargo, se deben producir cambios fundamentales en las actitudes de autoridades, docentes y estudiantes, en las estrategias de enseñanza y en todo lo que fundamenta el quehacer docente.

Parece insoslayable que los exámenes y otros procedimientos de evaluación se utilizan para tomar decisiones críticas, de profunda trascendencia sobre el valor de cada estudiante y su futuro en un determinado sistema educativo. Estas decisiones y clasificaciones a menudo afectan la carrera y a veces hasta la propia vida del estudiante.

No obstante, las consecuencias de este enfoque del aprendizaje no han significado una preocupación fundamental para las personas responsables de esta delicada tarea, puesto que, poco se ha hecho por adoptar un sistema de evaluación más justo y constructivo.

2.4 Interpretación de resultados de esta tendencia de la evaluación.

Las diferencias individuales de los alumnos son realidades de vital importancia para el profesor. Estas variaciones se deben tener presentes porque necesariamente influyen, tanto en la manera de concebir el proceso didác-

tico, como en los indicadores que se establezcan para apreciar el rendimiento esperado. Sólo en estas condiciones se podrá atender a las necesidades emergentes de cada situación educativa.

Una de las tareas básicas de la docencia es encontrar estrategias que tomen en consideración esas diferencias individuales, de modo tal que promuevan el más pleno desarrollo del individuo. La experiencia nos dice que en la realidad no se cumple con estos postulados, ello lo demuestra una investigación realizada por Bloom, Hickiln y Payne en los años de 1962 a 1964(19), la cual descubre que la escuela recompensa en cada nivel a algunos estudiantes con notas altas, mientras que a otros se les recuerda una y otra vez, que son estudiantes de niveles bajos, es decir, de tercera o cuarta categorías.

El resultado de este procedimiento de distribución de los individuos en categorías, intenta convencer a algunos de que son capaces, buenos y deseables desde el punto de vista del sistema educativo naturalmente, y otros de que son deficientes, malos e indeseables.

Curiosamente, "los malos alumnos lo son justamen

te por su propia culpa: no estudian, no se esfuerzan, no trabajan, posiblemente no tienen aptitudes o les falta interés o simplemente, no les gusta estudiar o no aprecian lo que la educación significa... no es una extraordinaria coincidencia, no es una maravillosa y tranquilizadora comprobación el hecho de que los malos alumnos pertenezcan a los estratos bajos de la sociedad participando así de sus vicios de clase.(20)

Resulta difícil aceptar que este sistemático etiquetamiento pueda tener consecuencias beneficiosas para el desarrollo educativo del estudiante, más bien, lo lógico es que tenga consecuencias desfavorables en la autoestimación de muchos estudiantes.

En conclusión, "los resultados de la evaluación por normas, ya sea que se expresen en términos ordinales o numéricos, proporcionan información poco confiable acerca del grado en que los estudiantes poseen habilidades o conocimientos que se están evaluando. Por ejemplo: esta evaluación nos dice si el alumno A es más o menos eficaz que el alumno B, para hacer divisiones con regla de cálculo, - pero no nos dice qué tan eficaz es uno y otro ni en qué punto concreto se le facilita o dificulta la tarea a ninguno de los dos"(21).

(20) S. NILO, "Temas de Evaluación". En: Educación Hoy, -
Perspectivas Latinoamericanas, 12

(21) I. LIVAS. Op. Cit. 15

CAPITULO 3

LA EVALUACION CON REFERENCIA AL CRITERIO O DOMINIO.

3.1 Conceptualización.

En el modelo de enseñanza tradicional, la misión del profesor consiste, generalmente, en transmitir conocimientos a través de la clásica lección y comprobar si esos conocimientos fueron adquiridos.

En estas circunstancias el profesor no tiene suficiente claridad de los propósitos que pretende con su quehacer docente, y parece lógico suponer que si el propio profesor no tiene claridad de metas, menos las podrán tener los alumnos, sobre todo si tomamos en cuenta el manejo que se hace de la autoridad y de la comunicación en esta concepción de docencia.

Bajo estas condiciones el profesor, y la institución misma, no podían saber con precisión si lograban o no sus fines; tampoco podían establecer comparaciones válidas si no tienen suficientes evidencias para emitir su juicio.

Ciertamente, con la situación un tanto difusa de las metas educativas del sistema tradicional, resultaba prácticamente imposible implementar la evaluación con referencia al criterio o dominio.

Este nuevo enfoque de la evaluación se caracteriza por los esfuerzos hechos para definir los aprendizajes en función del dominio de tareas específicas y en la valoración de las mismas. Aquí, el papel del profesor hace hincapié en la identificación de habilidades específicas requeridas para el aprendizaje.

Esta perspectiva de la evaluación exige que en todo proceso de enseñanza-aprendizaje se cuenten con propósitos claramente definidos que sirvan de marco de referencia en el momento de comprobar los resultados alcanzados, situación que no podría darse si no se cuenta con una rigurosa planeación del proceso didáctico.

Así, cuando se introducen en la práctica docente los primeros intentos de la Tecnología Educativa (22) concretamente el aspecto de la formulación de objetivos de aprendizaje, prácticamente se da paso a la evaluación por criterios. Aunque cabe señalar, que lo importante y sobre todo difícil de esta alternativa de la evaluación del ---

(22) (Entendemos la Tecnología Educativa como) "el conjunto de procedimientos e instrumentos de carácter técnico que fundamentados en los marcos teóricos-metodológicos de ciencias que estudian a la educación, nos permiten planificar, realizar y evaluar el proceso total de enseñanza-aprendizaje que se lleva a cabo en diversos sistemas educativos". Cfr. el Trabajo: Notas para la Conceptualización de la Tecnología Educativa. Dpto. de Tecnología Educativa. CISE, UNAM, 1978. 3.

aprendizaje es precisamente, la formulación de criterios o dominios con fundamento, claridad y el mayor grado de integración posible, puesto que ahí reside el punto esencial de esta tendencia de la evaluación.

El significado de los resultados de la evaluación con referencia al criterio se deriva del lugar que ocupa el estudiante en relación al logro de los aprendizajes - del programa de estudios, y no de la relación de su evaluación con la de los demás compañeros.

En consecuencia, la evaluación con referencia al criterio puede conceptualizarse como la comparación - entre el desempeño del estudiante y los objetivos de - - aprendizaje (dominios) de la materia o plan de estudios de que se trate.

La evaluación por criterios es una tendencia -- que apenas empieza a desarrollarse, incluso existe la -- creencia de que su aplicación es más viable en los Siste -- mas Abiertos o bien en la Enseñanza Individualizada. Es -- ta evaluación centra su preocupación en el desarrollo -- pleno de los educandos; rechaza la idea que existan alum -- nos que puedan aprender mucho y alumnos que puedan apren -- der poco. Considera más bien, que esta actitud es una -- justificación o una excusa de algunos profesores para no esforzarse en mejorar su labor docente.

3.2 Características de la evaluación con referencia al criterio.

Como ya apuntábamos, la evaluación referida a un criterio se propone reflejar integralmente los aprendizajes de un determinado programa de estudios. Cuando el estudiante, por determinadas razones, no alcanza los resultados esperados se hace el señalamiento tanto de los aprendizajes que ya domina cuanto de los que no domina todavía.

Mager ilustra de manera muy clara la evaluación con referencia al criterio de la siguiente manera:

"Esperamos que un alumno pueda escribir correctamente el 60% de las palabras que hay en un folleto y -- escribe bien el 56%. Cuando decimos que ha escrito correctamente el 56%, describimos los resultados de una medición. Al evaluar tendríamos que decir: No satisfizo el criterio del 60%. Por lo tanto, hay que enseñarle más".(23)

Cuando lo que nos interesa realmente es saber si se ha logrado un criterio o dominio (en este caso el 60% de las palabras correctamente escritas), el único --

(23) R. MAGER. Op. cit. 22 y 23

procedimiento adecuado para ello es la evaluación con referencia al criterio.

A través de este sencillo ejemplo, salta a la vista la naturaleza de este tipo de evaluación, que Mager -- nuevamente ejemplifica de la manera siguiente: "Observemos qué sucede con un piloto que es el mejor de la clase en -- casi todas las asignaturas. Imagine que está volando en -- un avión a reacción Jumbo y el piloto anuncia por el micrófono: "Señoras y señores, vamos a iniciar el descenso. No hay nada de qué preocuparse; y luego añade condescendentemente: He obtenido las más altas calificaciones en casi -- todos mis exámenes, sólo me aplazaron el aterrizaje" (24)

Creo que la sensación que experimentaríamos en esta situación, sería exactamente la misma que sentiríamos al enfrentarnos a cualquier profesionista para solicitar sus servicios (un médico, un abogado, un ingeniero, etc.), si conociéramos más a fondo cómo se les prepara y cómo se les evalúa para obtener un título profesional.

Ahora bien, ¿qué tienen que ver estos ejemplos con la evaluación con referencia al criterio?.

(24) R. MAGER. Op. Cit. 104

En la evaluación con referencia al criterio, importa que el alumno logre los dominios establecidos, no se trata que profesor y estudiante se esfuercen y se --- aproximen a la meta; sino que el estudiante demuestre el logro de las capacidades y habilidades requeridas para ser promovido.

Cuando los criterios que se pretenden lograr son importantes, es decir, cuando hay una auténtica necesidad de alcanzarlos porque son determinantes de un correcto -- desempeño durante el proceso de formación y consecuente-- mente, del ejercicio profesional, es necesario verificarlos en su justa dimensión.

La única manera de hacerlo es comparando el desem-- peño de cada alumno con los criterios establecidos en el -- objetivo. "Los estándares de este tipo de evaluación se to-- man como puntos fijos y determinados mediante los cuales -- pueda juzgarse adecuado o inadecuado el dominio y/o el lo-- gro de la habilidad, al margen del desempeño colectivo de -- los grupos de referencia. Estos patrones denominados es-- tándares referidos a un criterio, son absolutos porque no -- dependen de un grupo de referencia y porque indican lo que un individuo puede hacer respecto a objetivos de aprendiza-- je específicos"(25)

(25) J.L.HOUSDEN y L. Le GEAR, La Evaluación Referida a un Criterio: Un Modelo en Proceso de Formación. En: Evaluación del Aprovechamiento Escolar, 26

En la literatura que existe sobre la evaluación encontramos que diversos autores utilizan los términos: criterio, dominio y objetivo refiriéndose aproximadamente a lo mismo.

Para Popham un criterio es "un área de conducta bien definida cuyo fin es establecer un nivel individual del logro respecto a ésta"(26)

Para Mager un objetivo consiste en "la descripción de los estándares que deseamos que los alumnos logren o superen"(27)

Para Bloom un dominio es "el establecimiento de normas de excelencia ajenas a la competencia entre los estudiantes, seguidas de esfuerzos adecuados para elevar esas normas a todos aquellos que sea posible, lo cual sugiere una noción de criterios absolutos" (28)

Consideramos que en última instancia los autores citados se refieren con diferentes términos al tipo de evaluación de la que estamos hablando, y que a su vez constituyen el marco de referencia con el cual deberá

(26) W.J. POPHAM, Educational Evaluation, 72

(27) R. MAGER. Op. Cit. 25

(28) B.S. BLOOM y Otros, Op. Cit. 78

compararse el desempeño de los estudiantes. Este marco nos permitirá emitir un juicio respecto al logro de dichos criterios.

3.3 Propósitos de la evaluación con referencia al criterio.

Cuando la evaluación del aprendizaje no considera como una tarea primordial el diagnóstico de las múltiples diferencias individuales; cuando se olvida del individuo y sus circunstancias; cuando se utiliza para justificar procedimientos existentes, disimular problemas o fundamentar decisiones que desea tomar un administrador, se convierte en una situación por demás paradójica, ya que la escuela se plantea como meta, el desarrollo individual del educando como una de sus funciones esenciales. Siendo congruentes con estas ideas, esta tendencia de la evaluación deberá perseguir los siguientes propósitos:

Evaluar el desempeño individual en relación a criterios absolutos que indiquen lo que un individuo puede hacer en función de dichos criterios y no en relación al desempeño de otros individuos.

Establecer un sistema de verificación de logros, en cada momento del proceso de enseñanza-aprendizaje, de tal manera que permita detectar aciertos y errores oportunamente para tomar las medidas pertinentes.

El cumplimiento de estos propósitos permitiría:

Obtener información sistemática de los aprendi-

zajes obtenidos, a fin de decidir las secuencias pedagógicas más indicadas en cada caso. Tomar las medidas pertinentes para superar las deficiencias; es decir, establecer programas o acciones de enseñanza remedial.

Propiciar un mayor nivel de preparación del educando y del profesional egresado.

3.4 Sugerencias para la operacionalización de la evaluación con referencia al criterio.

Es urgente la necesidad de que se genere un cambio en la concepción de la evaluación, este hecho nos llevaría necesariamente a un cambio en la concepción de aprendizaje y enseñanza, dado que son conceptos que mantienen marcada interdependencia.

Acordes con estos planteamientos, sostenemos que la evaluación con referencia al criterio, aplicada con rigor profesional, podría contribuir sustantivamente en la tarea de redimensionar la concepción de docencia y con ello la formación de los educandos.

Momentos de la Operacionalización.

Pensamos que aún actualmente, a pesar de los replanteamientos teóricos que han surgido en torno a la ---

evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje, en la práctica sigue sin concedérsele la importancia que realmente tiene. Por este motivo nos permitimos sugerir una propuesta de implementación de la evaluación con referencia al criterio, cuyas etapas esbozamos a continuación.

3.41 Definición de los criterios o dominios.

El punto de partida de la evaluación por criterios deberá ser entonces, LA DEFINICION DE LOS CRITERIOS O DOMINIOS que el estudiante necesita alcanzar. Estos dominios deberán surgir del perfil profesional o del perfil del estudiante según el nivel que toda institución educativa debería tener elaborado explícitamente para orientar el desarrollo de conocimientos, habilidades y actitudes necesarias para ser promovido al nivel inmediato superior, o bien para su ejercicio profesional, acordes a las exigencias de la sociedad a la cual deberán servir y no de la decisión arbitraria de la institución y del profesor, la cual, en este caso, no sería un criterio evaluativo, al menos como se concibe en esta tendencia.

Los criterios más amplios deberán definirse desde la elaboración misma del Plan de Estudios de la carrera, pudiendo establecerse lo más específicos en cada etapa o nivel del proceso de formación de tal manera que en cada uno de ellos se pueda determinar el grado de capacita-

ción del estudiante.

A manera de insistencia, quisiéramos señalar, que todo Perfil Profesional y en consecuencia, el Plan de Emtudios que concretiza su desarrollo, deberá ser tan flexible como las propias necesidades y exigencias de la sociedad, y ser producto, necesariamente, de un proceso de evaluación.

3.42 Jerarquización.

Una vez que se han definido claramente los criterios, la segunda etapa será su JERARQUIZACION. Dado que -- dentro de los conocimientos y habilidades a lograr no todos tienen la misma significatividad se ha sugerido una je-- rarquización de los mismos (29). Esta jerarquización --- comprende varios niveles, el primero de los cuales se -- refiere a los criterios considerados como INDISPENSABLES, es decir, aquéllos que todo estudiante o profesional egre-- sado deberá lograr y que dada su importancia deberán ser realizados con un alto nivel de profundidad. Cabe decir que estos criterios deberán exigirse en su totalidad.

El segundo nivel se refiere a aquellos criterios considerados como NECESARIOS, en los cuales habrá tolerancia en el no cumplimiento, ya que una persona que no los haya logrado todos, estará de cualquier manera capacitada para el ejercicio de su profesión.

(29) R. LOYA GARCIA. Análisis de Campo de los Objetivos de Aprendizaje. En: Taller de Actualización Didáctica, 24 y 25

El tercer nivel es el de los CONVENIENTES, es decir, aquéllos que no siendo determinantes de la calidad -- del profesional, sí pueden ayudar a un mejor desempeño.

Esta jerarquización permitiría atribuir una mayor importancia a aquellos contenidos curriculares de mayor -- significatividad. En consecuencia, la institución, el profesor y los propios estudiantes deben estar conscientes -- que tanto la promoción de un grado a otro, como el egreso de estudiantes, estará supeditado al dominio de los aprendizajes considerados indispensables.

Creemos conveniente hacer notar que "el proporcionar la información a los alumnos respecto a la jerarquización de objetivos (aprendizajes), es importante, ya que le ayuda a tener una visión más clara sobre la calidad de su formación y favorece el compromiso para la consecución de dichos objetivos, dando oportunidad para su autoevaluación y borrando además la idea tan arraigada en los estudiantes de esperar ser calificados. (30)

Sería ésta una alternativa para que los estudiantes se responsabilicen de su propio aprendizaje y se comprometan con su evaluación, ya que sabrán de antemano qué es lo que están aprendiendo, para qué les va a servir y en dónde podrán aplicarlo y las repercusiones de su aplicación.

(30) R. LOYA GARCIA. Op Cit. 26

3.4.3 Selección y/o planeación de los instrumentos de evaluación.

Es necesario que los mecanismos de verificación empleados por el profesor con el fin de emitir juicios y tomar decisiones que sean válidas y utilizadas con propiedad. Es decir, que para obtener evidencias de que el proceso didáctico se ha desarrollado convenientemente y que los criterios o dominios establecidos se han alcanzado, es necesario seleccionar o bien elaborar diversos instrumentos igualmente útiles, teniendo en cuenta:

El tipo de evidencia que se desea obtener, de tal modo, que valore tanto al proceso didáctico, como el logro o no de los objetivos.

Los alcances y limitaciones de los instrumentos en sí.

Las posibilidades de los alumnos y profesor en cuanto a tiempo, recurso y capacidades para trabajar con los instrumentos de evaluación utilizados.

3.4.4. Análisis e interpretación de resultados.

Este análisis e interpretación constituyen la tarea esencial para emitir los juicios sobre los conocimientos y habilidades que la institución, el profesor y los alumnos se plantean como metas y el grado en que las

alcanzaron éstos últimos, a través del proceso de enseñanza-aprendizaje. Dicho análisis nos permitirá tomar racionalmente una serie de decisiones.

Al inicio del curso:

Para saber si los conocimientos y habilidades de los alumnos son los requeridos para iniciar el mismo.

Para permitir al profesor y al alumno determinar y clarificar esas expectativas de entrada para replantear, en lo posible, de acuerdo con ellas las secuencias de aprendizaje.

Para conocer las deficiencias del grupo y en consecuencia, tomar las medidas indicadas para superar posibles carencias y poder iniciar satisfactoriamente el curso correspondiente.

Durante el curso:

Para retroalimentar el proceso enseñanza-aprendizaje una vez detectadas y analizadas las fallas.

Para saber el tipo de instrucción remedial para aquellos estudiantes que no van logrando los aprendizajes esperados.

Al término del curso:

Para certificar la capacidad alcanzada por los estudiantes respecto a los criterios establecidos.

Para evaluar las tareas de la docencia en cuanto a su proceso y sus resultados.

Para evaluar la coherencia interna y externa del proceso de enseñanza-aprendizaje, los resultados obtenidos y su relación con los requerimientos individuales y sociales de los alumnos.

Finalmente consideramos que para la evaluación con referencia al criterio, el sistema de acreditación idóneo debería ser el binominal: aprobado-no aprobado, acreditado-no acreditado, con la salvedad de que se definan suficientemente la naturaleza de cada una de estas categorías, para evitar así, inconformidades y confusiones en los estudiantes.

CAPITULO 4

IMPLICACIONES EDUCATIVAS Y SOCIALES DE LA EVALUACION

Una vez que hemos intentado caracterizar las tendencias de la evaluación por norma y criterio, presentamos algunas de las implicaciones educativas a que conlleva su aplicación. Estamos conscientes que este estudio resulta apenas un esbozo del problema que nos ocupa y sería ilusorio pensar que se ha agotado.

4.1 Evaluación con referencia a la norma.

Uno de los propósitos explícitos de las instituciones educativas es propiciar el máximo desarrollo de los estudiantes tanto en lo individual como en lo social. Esto implica que la labor del maestro ha de estar encaminada a promover dicho desarrollo buscando con su participación propiciar el aprendizaje en todos los estudiantes.

Pues bien, siendo una de las funciones docentes el certificar la capacidad alcanzada por los estudiantes, este propósito se ve desvirtuado al utilizar procedimientos evaluativos ajenos a dicho propósito; nos referimos a la evaluación con referencia a la norma.

Conviene reiterar que la evaluación por normas, funciona a base de comparar el aprovechamiento de los participantes de un grupo, cuando lo importante es verificar los logros y las deficiencias de cada uno de ellos -- para buscar alternativas que remedien dichas carencias. Quizá una de las mayores aberraciones de la evaluación por normas es que al aplicarla se procede como si sólo una pequeña parte de los estudiantes tuviera capacidad para aprender lo que se les tiene que enseñar, cuando lo que en realidad sucede es que el fenómeno de los alumnos más aventajados de un grupo determinado, generalmente lo son, no porque el sistema de enseñanza lo haya promovido, más bien se trata de una selección natural de capacidades o un ambiente previo adecuado, producto de la extracción

de clase.

Salta a la vista que con esta evaluación no se fomenta el desarrollo individual, por el contrario, crea un ambiente competitivo donde lo que importa es sobresalir, obtener las mejores notas, no importando mucho la forma en que se logre y sin que esto necesariamente refleje la posesión de las capacidades requeridas para el dominio cabal de una profesión; con lo que se corre el riesgo de que esta situación lleve al estudiante al fraude, al engaño o a otras actitudes que en nada le ayudan en su formación como persona. En estas condiciones, los que no tienen la suerte de quedar entre los mejores, por sus propias carencias socioeconómicas o ambientales, se forjan una imagen devaluada de sí mismos y lo que es peor, esta imagen interfiere en sus expectativas futuras de aprendizaje, en términos de un deseo real de aprender no sólo aprobar materias; todo esto converge en una situación social de diferencias de clase que se viene a legitimar a través de la escuela.

Con una visión así de la evaluación los profesores nos convertimos en profetas de nuestros resultados, -- pues aceptamos de antemano que entre los educandos se darán irremediabilmente niveles distintos de aprovechamiento, acabamos por aceptar el "darwinismo" educativo, es decir, la supervivencia de los más aptos.

Actitudes como estas, tienen implicaciones muy serias respecto a la esencia de la educación: "sencillamente demuestran que en vez de esforzarnos en ayudar a que un mayor número posible de alumnos logren todos los objetivos importantes, tratamos de establecer un límite de tolerancia respecto al logro del intento educativo"(31)

Esto significa que la educación no ha sido planeada aún para lograr un éxito pleno, la utilización de la curva normal es una prueba fehaciente de esta aseveración, ya que por bien que un alumno se desempeñe, por mucho que satisfaga las expectativas del curso, tendrá que competir con sus compañeros y sólo a un reducido número de ellos se les permitirá sentirse competentes.

Inversamente, por deficiente que sea el aprovechamiento global de un grupo de alumnos, los que realizan mejor las tareas educativas recibirán la más alta calificación.

Esta situación nos debería cuestionar que si fuéramos -- eficaces en nuestra labor docente, la distribución del rendimiento escolar debería ser muy distinta de la curva normal; "en realidad hasta podemos insistir en que nuestros esfuerzos educativos no han tenido éxito en la medida en que la distribución de los rendimientos se aproximan a la curva normal de frecuencias"(32)

(31) R. MAGER, Op. Cit. 107.

(32) B.S. BLOOM y Otros. Op. Cit. 76

Aunado a lo anterior, este tipo de evaluación refuerza el sistema social en donde para ocupar un lugar importante es necesario estar en constante competencia sin importar muchas veces qué tan lícitos sean los medios utilizados para lograrlo.

En síntesis, en la evaluación con referencia a la norma no se estimula el desarrollo individual, no se buscan mejoras; lo que se hace es reforzar el competitivismo estudiantil en donde no se lucha por un compromiso establecido (objetivos-dominios), sino por sobresalir entre sus compañeros, sin importar si se aprende o no, sin cuestionarse qué es lo que se aprende y para qué se aprende, es decir, la escuela reproduce ciertos esquemas sociales al reforzar los valores imperantes.

4.2 Evaluación con referencia al criterio o dominio.

Es un hecho que las prácticas evaluativas en cuanto al uso de instrumentos técnicos, que son los menos trascendentes, se han diversificado continuamente en el campo de la enseñanza; pero en este momento se requiere una transición en la concepción misma de la evaluación, el aprendizaje y la enseñanza, como ya apuntábamos en la primera parte de este trabajo. En la línea de la evaluación con referencia al criterio, este cambio debe hacer hincapié en la definición explícita de los dominios o estándares para juzgar los aprendizajes curriculares, a la vez que

relacionarlos con los propósitos educativos considerados importantes para la formación de los educandos.

Lo que parece incuestionable, es que la evaluación del aprendizaje en este momento necesita redefinir su propuesta, o sea, dejar de preocuparse por establecer comparaciones entre estudiantes y en su lugar buscar hacerla con patrones más estables y representativos, que reflejen con mayor precisión dichos aprendizajes, y que al mismo tiempo, se apequen a la realidad individual y social de los sujetos de aprendizaje.

En este orden de ideas, consideramos que en la evaluación por criterios se manifiesta una concepción de la educación totalmente distinta en comparación con las prácticas tradicionales, es decir, que su propósito fundamental no consiste en encontrar a los pocos que puedan tener éxito, sino en esforzarse para que la mayoría pueda desarrollar los conocimientos, las habilidades y las actitudes consideradas esenciales para el desarrollo armónico del estudiante, siempre y cuando se le ofrezca la oportunidad y el tiempo necesario para lograrlo.

Es por ello que cuando la educación postula y practica una evaluación con referencia al criterio, enfatiza el compromiso que la institución educativa tiene de esforzarse.

a brindar a todos los estudiantes un amplio programa de experiencias de aprendizaje, buscando con ello el mejor aprovechamiento posible para todos y cada uno de los partici--pantes.

Los planteamientos antes señalados vienen al caso porque las estadísticas revelan que a muchos estudian--tes les va mal en la escuela, unos fracasan totalmente, --otros más, realizan muy poco en comparación con sus posibilidades; pero a pesar de que el panorama descrito resulta aterrador, no constituye una preocupación para las autori--dades educativas, aún cuando les compete tomar una serie -de decisiones trascendentes, ni para profesores, que son -los agentes directos de los cambios y de la buena marca --del proceso docente.

Lamentablemente, la evaluación con referencia al criterio es casi desconocida en el medio educativo y los -profesores que la conocen, ya sea porque están convencidos de su ineficacia o por comodidad, poco la utilizan. Al hablar de comodidad, se hace con toda intención, pues si - -bien creemos que esta evaluación correctamente empleada podría mejorar el proceso enseñanza-aprendizaje, tampoco de--jamos de reconocer que su aplicación representa un cambio radical en las actitudes y en el desempeño de autoridades, profesores y estudiantes, respecto de las que prevalecen -actualmente en las instituciones educativas.

Somos conscientes que habría que afrontar varios obstáculos para implantar la evaluación por criterios. Por un lado, porque en este tipo de evaluación lo que interesa es el logro de los estándares establecidos, sin importar el número de intentos que se requieran para lograr los aprendizajes. Siguiendo a Irene Livas, podría decirse que "un sistema educativo congruente con la evaluación por criterios (cursos, medios de acreditación permanente y número indefinido de cursos por alumno), resultaría mucho más costoso que los sistemas normales, lo cual podría ser un obstáculo para su implantación". (33)

Por otro lado, y sin menospreciar la importancia del problema económico, "quizá el mayor obstáculo que habría que superar para implantar un sistema administrativo adecuado a la evaluación por criterios, sería de actitud, pues la competitividad está tan arraigada en nuestra cultura, que seguramente muchas personas relacionadas con la educación: maestros, alumnos y padres de familia, considerarían injusto un sistema tendiente a eliminar el reconocimiento de la superioridad de unos sobre otros". (34)

Las aseveraciones antes hechas de ninguna manera

(33) I. LIVAS. Op. Cit. 44

(34) IBIDEM, 45

tienen el propósito de invalidar, o bien, de hacer pensar que no existen posibilidades para aplicar la evaluación con referencia al criterio; simplemente se pretende hacer hincapié que, para llevarla a cabo se tienen que afrontar obstáculos de diferente índole, y que dadas las características un tanto rígidas de muchas de nuestras instituciones - educativas para aceptar la introducción de cambios se requiere de conciencia profesional y de vocación de servicio de parte de los docentes para incidir con nuevas propuestas.

SUMARIO CONCLUSIVO

- La evaluación debe considerarse como parte integrante del total proceso educativo. La evaluación no debe ser jamás un hecho aislado, mucho menos un accidente del hecho de la educación; es parte integrante e ineludible de él. No puede concebirse la tarea educativa sin la evaluación de sus circunstancias y resultados. La evaluación del aprendizaje, por consiguiente, no debe ser una cosa ajena o separada; tiene que estar estrechamente ligada a todos los aspectos determinantes del resultado educativo.
- La naturaleza de la evaluación depende, en primer lugar, de los objetivos que trata de alcanzar y, segundo, de los propósitos para los cuales se utilizan los resultados de la evaluación. Cuanto más amplios y complejos sean los objetivos, más compleja será la tarea de la evaluación.
- Las innovaciones educativas frecuentemente no son realizadas de acuerdo a una evaluación cuidadosa; esta carencia de evaluación de los efectos de las modificaciones con relación a sus resultados totales ha sido, tal vez, la causa de que en la educación y específicamente en la revisión de la práctica docente, se lleva a cabo mediante el reemplazo de un esquema por otro, no necesariamente porque la evidencia haya demostrado los méritos o la falta de ellos, sino simplemente porque el nuevo esquema ha llamado la atención de alguna manera o por estar "de moda" en cierto momento.

- La evaluación con referencia a la norma, no propicia la capacitación del estudiante, puesto que no toma en cuenta si los alumnos están en condiciones de desarrollar las habilidades pretendidas; más bien, si son mejores que los demás, se les asigna mayor calificación, sin importar para esto, si se alcanzaron o no los conocimientos exigidos.
- La evaluación con referencia al criterio sí propicia la capacitación del educando, ya que en esta tendencia lo que importa es que se logren los criterios establecidos; si los estudiantes no lo demuestran, no se podrá certificar que están en condiciones de hacerlo.
- Considerando que la evaluación de los aprendizajes tiene la delicada misión de tomar múltiples decisiones, a veces irreversibles, que afectan y perjudican el porvenir de los estudiantes y que se le acusa de haberse limitado en la mayoría de los casos, a reproducir los pequeños grupos de privilegiados, necesita urgentemente redefinir su papel de tal manera, que responda a las exigencias de cada situación y a la trascendencia individual y social de los educandos.

O B R A S C O N S U L T A D A S

- B. S. BLOOM y Otros. Evaluación del Aprendizaje. Buenos Aires. Troquel. 1975. 418 p.
- N. B. BRAUNSTEIN y Otros. Psicología: Ideología y Ciencia. - México. Siglo XXI. 1975. 419 p.
- F. CARREÑO. Enfoques y Principios Teóricos de la Evaluación. - México. Trillas. 1977. 71 p.
- F. GARCÍA. Paquete de Autoenseñanza de Evaluación del Aprovechamiento Escolar. México. UNAM-CISE. 1979. 309 p.
- R. GLAZMAN y M. DE IBARROLA. Diseño de Planes de Estudio. México. UNAM-CISE. 1979. 536 p.
- C. CHADWICK. Tecnología Educativa para el Docente. Buenos Aires. Troquel. 1977. 202 p.
- A. DIAZ BARRIGA. Bases para la Evaluación del Aprovechamiento - con Referencia a un Criterio o a un Dominio. Ponencia. Congreso Internacional de Educación. México. 1978. 8 p.
- H. ESCALANTE. Neoconductismo y Evaluación. México. Educación Popular. 1977. 51 p.
- N. E. GRONLUND. Preparing Criterion - Referenced test for Classroom Instruction. A title in the current topic in -- classroom Instruction Series. N. Y. 1963. 55 p.
- N. E. GRONLUND. Medición y Evaluación en la Enseñanza. Traducido por: Salvador Sumano. México. Pax-México. 1973. 630 p.
- P. A. GORING. Manual de Mediciones y Evaluación del Rendimiento en los Estudios. Buenos Aires. Kapelusz. 1971. -- 204 p.

- J. L. HOUSDEN y L. Le GEAR. "La Evaluación Referida a un Criterio: Un Modelo en Proceso de Formación". En Evaluación del Aprovechamiento Escolar. México, UNAM. 1974. 180 p. (C.N.M.E.) IV.
- I. ILLICH., T. BARREIRO y Otros. Crisis en la Didáctica. Aportes de teoría y práctica de la Educación. Buenos Aires Axis. 1975. 125 p.
- P. D. LAFOURCADE. Evaluación de los Aprendizajes. Buenos Aires. Kapelusz. 1972. 355 p. (Biblioteca de la Cultura Pedagógica).
- P. D. LAFOURCADE. Planeamiento, Conducción y Evaluación en la Enseñanza Superior. Buenos Aires. Kapelusz. 1974. -- 285 p. (Biblioteca de Cultura Pedagógica).
- G. DE LANDSHEERE. Evaluación Continua y Exámenes. Traducido por Juan Jorge Thomas. Buenos Aires. El Ateneo. 251 p.
- L. A. LEMUS. Evaluación del Rendimiento Escolar. Buenos Aires. Kapelusz. 251 p.
- I. LIVAS. Análisis e Interpretación de los Resultados de la Evaluación. México. Trillas. 1977. 148 p.
- R. LOYA GARCIA. "Análisis de Campo de los Objetivos de Aprendizaje". En Taller de Actualización Didáctica. México. C.L.A.T.E.S. 1975. 60 p.
- R. F. MAGER. Evaluación del Intento Educativo. Venezuela. Guadalupe. 1975. 181 p.
- J. MANTOVANI. Educación y Plenitud Humana. Buenos Aires. El Ateneo. 1972. 196 p. (Biblioteca Nuevas Orientaciones de la Educación).
- S. NILO y Otros. Educación Hoy. Perspectivas Latinoamericanas Bogotá. Núm. 17, Año III. Septiembre-octubre, 1973. -- 80 p.
- J. OLMEDO. B. Evaluación Pedagógica en el Nivel Universitario. Trabajo Inédito para Examen de Grado. Colegio de Pedagogía. Facultad de Filosofía y Letras, UNAM. 1973. -- 31 p.

- J. W. POPHAM. Evaluation Education. New Jersey; Prentice Hall. 1975. 328 p.
- T. TABA. Elaboración del Currículo. Teoría y Práctica. Traducido por: Rosa Albert. Buenos Aires. Troquel. 1976. 662 p.
- R. L. THORNDIKE y E. HAGEN. Tests y Técnicas de Medición en Psicología y Educación. México. Trillas. 1973. - 733 p. (Biblioteca Técnica de Psicología).
- C. VILLARROEL. Evaluación de los Aprendizajes en la Enseñanza Superior. Caracas. Paulinas. 1974. 263 p.