

41061



UNIVERSIDAD NACIONAL  
AUTÓNOMA DE  
MÉXICO

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES

ARAGÓN

DIVISIÓN DE ESTUDIOS DE POSGRADO E INVESTIGACIÓN

LA CONSTRUCCIÓN DE UNA METODOLOGÍA PARTICIPATIVA  
DE LOS DOCENTES A TRAVÉS DE LA EVALUACIÓN EDUCATIVA.  
EL CASO DE LA CARRERA DE CIRUJANO DENTISTA DE LA  
FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES ZARAGOZA

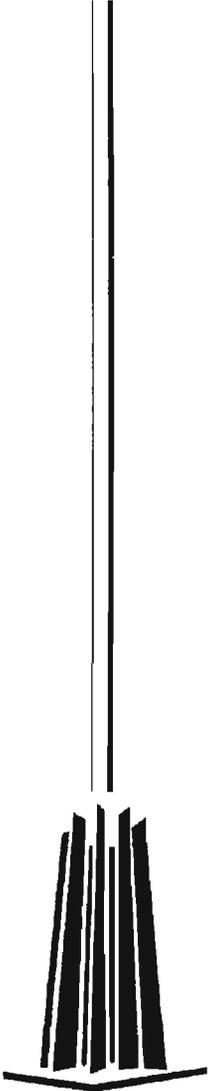
**T E S I S**  
QUE PARA OBTENER EL GRADO DE:  
MAESTRA EN ENSEÑANZA SUPERIOR  
**P R E S E N T A:**  
AMPARO GARCÍA GONZÁLEZ

DIRECTOR: MTRO. ANTONIO CARRILLO AVELAR

ESTADO DE MÉXICO,

PRIMAVERA 2005

m344069





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.

## *Agradezco*

*A mi esposo J. Antonio por motivar el logro de esta meta en mi vida profesional, que a veces es tan compleja de cumplir siendo trabajadora, esposa y madre, pero que con el apoyo de un compañero tan especial como él se hace posible. Gracias de mil maneras.*

*De una forma infinitamente especial a mi hijo Rodrigo, por sacrificar sus espacios, su tiempo libre y su tolerancia ante momentos difíciles de crisis de su madre en la construcción de este trabajo, y que a su corta edad, supo dar en los momentos precisos palabras de aliento para seguir y mostrar una actitud de madurez poco presente a su corta edad en el cuidado de su hermano, como una manifestación más de apoyo.*

*A Fernando, el más pequeño por regalarme la tranquilidad indispensable para el desarrollo del trabajo intelectual, producida por sus momentos de inspiración para la realización de sus pinturas al "plumin", "crayola" o "lápiz" que hermosamente elaboró en las paredes de nuestro hogar durante mis momentos de abstracción.*

-

*Al Sr. Carlos García, mi padre, por seguir motivando mis inquietudes académicas con sus consejos, igual que siempre desde que fui estudiante y a mi madre, la Sra. Catalina González por su apoyo moral para la conclusión de este trabajo.*

*A mis tía Josefina y a mi tío Jerónimo por apoyarme en la realización de la Maestría.*

*Al Mtro. Antonio Carrillo Avelar por haber confiado en mí y haberme motivado a lograr la culminación de esta tarea educativa, a través de sus comentarios tan positivos en el trayecto de la elaboración de esta tesis.*

*A mis sinodales por las aportaciones para enriquecer este trabajo.*

*Al Dr. Emilio Aguilar Rodríguez por darme la oportunidad al igual que a otros para poder concluir esta meta.*

*A la CD. Angélica R. Martínez R., al CD. Humberto Reyes R., a la CD. Laura E. Pérez F. Y a todos los participantes de la Comisión de evaluación de la carrera de Cirujano Dentista por su interés y compromiso con su labor docente, porque con ello me permitieron desarrollar esta propuesta metodológica.*

## INDICE DEL CONTENIDO

	Página
Glosario de Siglas.....	5
Introducción.....	6

### CAPÍTULO 1

#### ANTECEDENTES QUE ORIENTARON EL ABORDAJE DE LA EVALUACIÓN EDUCATIVA CON LA INVESTIGACIÓN ACCIÓN

<b>Y EL TRABAJO GRUPAL.....</b>	<b>10</b>
1.1 El discurso de la evaluación educativa.....	11
1.2 Antecedentes históricos de la evaluación en Educación.....	14
1.3 Programa General de Evaluación de la Escuela Nacional de Estudios Superiores Zaragoza.....	26
1.4 La evaluación del aprendizaje en la carrera de Cirujano Dentista 1976-1997.....	27
1.5 Modificación del Plan de Estudios de la carrera de Cirujano Dentista. Un nuevo enfoque de la evaluación .....	34
1.6 Programa de Autoevaluación de la Carrera de Cirujano Dentista de la FES Zaragoza.....	36
1.7 ¿Cómo desarrollar un nuevo enfoque de la evaluación?.....	40

### CAPÍTULO 2

#### CATEGORÍAS DE ANÁLISIS QUE ORIENTARON LA CONSTRUCCIÓN DE UNA METODOLOGÍA PARTICIPATIVA PARA EL ABORDAJE DE LA EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE.....

2.1 El contexto.....	45
2.2 La formación docente.....	50
2.2.1 La formación del docente universitario en el nivel nacional y en la UNAM.....	53

2.2.2 La formación docente en la ENEP- FES Zaragoza.....	56
2.2.3 La formación docente en la carrera de Cirujano Dentista.....	63
2.3 El aprendizaje grupal y cooperativo.....	68
2.3.1 Aprendizaje grupal.....	69
2.3.2 Aprendizaje cooperativo e investigación - acción.....	75

### **CAPÍTULO 3**

#### **BASES TEÓRICO METODOLÓGICAS QUE PERMITIERON ANALIZAR A LA EVALUACIÓN DESDE LA INVESTIGACIÓN – ACCIÓN COMO METODOLOGÍA PARTICIPATIVA.....**

3.1. Análisis Didáctico de las Principales Teorías del Aprendizaje.....	84
3.1.1 Teorías del condicionamiento.....	86
3.1.2 Teorías mediacionales.....	87
A) Las aportaciones de la psicología genético-cognitiva	88
B) El aprendizaje significativo de Ausubel.....	90
3.2 La Evaluación como una tarea de la práctica docente.....	92
3.2.1 La Evaluación del aprendizaje.....	98
3.2.2 Corrientes didácticas de la evaluación del aprendizaje.....	100
3.2.3 La evaluación de los contenidos de aprendizaje.....	102
3.3 La Investigación- Acción Como Metodología Participativa.....	106
3.3.1 Elementos necesarios en el abordaje de la formación docente..	108
3.3.2 Los Participantes, elementos clave para la construcción de la metodología participativa.....	109
3.3.3 La Observación participante.....	113

## **CAPÍTULO 4.**

<b>LAS REUNIONES ACADÉMICAS Y LOS CURSOS-TALLERES COMO MEDIOS PARA EL DESARROLLO DE LA METODOLOGÍA PARTICIPATIVA .....</b>	<b>120</b>
4.1 Reuniones para la reflexión y el análisis del trabajo docente en evaluación..	121
4.2 Cursos-Talleres.....	129
Primer Curso-Taller. Evaluación del aprendizaje.....	133
Segundo Curso-Taller. La evaluación del aprendizaje como una tarea educativa.....	138
Tercer Curso-Taller. Diseño de instrumentos de evaluación del aprendizaje.....	143
Cuarto Curso-Taller. Diseño y elaboración de instrumentos de evaluación desde un enfoque crítico.....	146
Quinto Curso-Taller. Diseño de instrumentos de evaluación para el aprendizaje práctico-clínico. Parte I.....	148
Sexto Curso-Taller. Diseño de instrumentos de evaluación para el aprendizaje práctico-clínico. Parte II.....	151
4.3 Análisis integral de los Cursos-Talleres.....	154
<b>CONCLUSIONES.....</b>	<b>159</b>
<b>REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS.....</b>	<b>169</b>
<b>ANEXOS</b>	
1. Orden del día y relatoría de una reunión de la Comisión de evaluación .....	176
2. Programas de los Talleres.....	180
3. Técnicas.....	193

## GLOSARIO DE SIGLAS

<b>COEPIDA</b>	<b>Coordinación General de Estudios de Posgrado, Investigación y Desarrollo Académico.</b>
<b>CIE</b>	<b>Coordinación de Investigación Educativa.</b>
<b>FESZ</b>	<b>Facultad de Estudios Superiores Zaragoza.</b>
<b>DGAPA</b>	<b>Dirección General de Asuntos del Personal Académico.</b>
<b>UDA</b>	<b>Unidad de Desarrollo Académico.</b>
<b>DAPA</b>	<b>División de Asuntos del Personal Académico.</b>
<b>DDA</b>	<b>Departamento de Desarrollo Académico.</b>
<b>DEC</b>	<b>Departamento de Educación Continua.</b>
<b>DEA</b>	<b>Departamento de Evaluación Académica.</b>
<b>DIAB</b>	<b>Departamento de Intercambio Académico y Becas.</b>
<b>SADD</b>	<b>Sistema Abierto de Formación Docente.</b>
<b>SEM</b>	<b>Sistema de Enseñanza Modular.</b>
<b>UFRHEA</b>	<b>Unidad de Formación de Recursos Humanos y Evaluación Académica.</b>
<b>UEDC</b>	<b>Unidad de Evaluación y Desarrollo Curricular.</b>
<b>CISE</b>	<b>Centro de Investigaciones y Servicios Educativos.</b>
<b>CLATES</b>	<b>Centro Latinoamericano de Tecnología Educativa para la Salud.</b>
<b>ANUIES</b>	<b>Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior</b>
<b>EPO</b>	<b>Examen Profesional Objetivo</b>

## INTRODUCCIÓN

Este trabajo de tesis surge de la necesidad de analizar y compartir una experiencia académica bajo la participación grupal como una estrategia de formación docente en torno a la evaluación del aprendizaje dentro de la Carrera de Cirujano Dentista, de la Facultad de Estudios Superiores Zaragoza, (FES Zaragoza) de la Universidad Nacional Autónoma de México, que ha permitido ir desarrollando la Propuesta de Evaluación aprobada en 1992 por el Consejo Técnico de la institución, bajo el enfoque de la corriente crítica. El objetivo de iniciar la construcción de una metodología participativa para la formación docente en el campo de la evaluación educativa, siendo solo este tópico, el pretexto para iniciarse en la investigación educativa, partiendo de la idea de que para mejorar la calidad del proceso enseñanza-aprendizaje, el docente debe investigar e incidir en su propia docencia.

Un aspecto de gran interés es la forma en la que se incorporan los docentes, alumnos y funcionarios para abordar una problemática de gran importancia académica, la evaluación educativa especialmente la evaluación del aprendizaje.

El presente trabajo es producto de nueve años de experiencia en el campo de la formación de docentes en la FES Zaragoza. En esta institución en la gestión administrativa comprendida de 1990 a 1998, se consideró la posibilidad de replantear la formación de recursos humanos como un fenómeno educativo y social global<sup>1</sup>.

Esta investigación toma como marco de referencia la Propuesta de Evaluación del Aprendizaje aprobada por el H. Consejo Técnico de la FES Zaragoza. Se está convencido de que el instrumentar una propuesta que incluye un enfoque de la evaluación del aprendizaje diferente al que tradicionalmente se ha utilizado, requiere, no sólo de cambios aprobados por instancias académico-administrativas, sino de diferentes procesos de formación y apropiación de conocimientos por parte de los docentes, en colaboración con funcionarios y alumnos que coadyuven al logro de los objetivos planteados.

En este trabajo, se parte de la premisa<sup>2</sup> de que la docencia no es solo una simple relación entre profesor-alumno, sino la concreción de las relaciones

---

<sup>1</sup> La Dirección de la Escuela y posteriormente de la Facultad en este período, incorporó cambios importantes y trascendentales para la vida académica de la institución. iniciando desde el cambio de la estructura matricular vigente por más de 20 años, la incorporación por primera vez de la planeación estratégica como medio para el logro de la visión y misión definidas por los docentes, funcionarios y autoridades de la FES Zaragoza y la incorporación de estudios de Doctorado que permitieron la transición de la Escuela Nacional de Estudios Superiores Zaragoza a grado de Facultad en 1993.

<sup>2</sup> planteada por el Centro de Investigaciones y Servicios Educativos (CISE) en la década de los ochenta, que sirvió como marco de referencia a investigaciones centradas en la investigación-acción como una didáctica para la formación de profesores como lo señalan BARABTARLO A., ESCUDERO, T. Y THEEZ M., en su investigación titulada "El docente como investigador de su práctica", citada en BARABTARLO Y ZEDANSKY (1995).

sociales, psicológicas, pedagógicas y didácticas que la configuran, y por ello su ejercicio requiere de un enfoque integral y multidisciplinario.

En este sentido el papel de los directivos<sup>3</sup> adquiere una relevancia fundamental, ya que se prevé que los profesores requerirán de amplio apoyo para modificar y poner en práctica diversos criterios e instrumentos de evaluación propuestos por la teoría crítica, que difieren del enfoque tradicional y de lo ya instituido y dominante por muchos años por inercia.

Se parte asimismo del supuesto de que, a pesar de la experiencia y formación docente recibida por la planta académica de la carrera de Odontología, por varios años, ésta se ha quedado solo en la instrucción y el adiestramiento en la forma de enseñar y "calificar" a sus alumnos, por lo que se pensó en una forma diferente a ésta en el trabajo con los profesores.

Es decir, se planteó la posibilidad de un programa específico de formación docente para la evaluación educativa en particular la del aprendizaje bajo un enfoque crítico, de la misma manera para el abordaje de las problemáticas desde la investigación –acción, que generara en los docentes la necesidad de querer investigar los problemas relacionados con la evaluación del aprendizaje y darles solución a partir de un trabajo de participación grupal.

Tomando como referencia el trabajo en investigación-acción de KEVIN (1946); STENHOUSE (1984) y ELLIOT (1990), de los "profesionales reflexivos" de SCHÖN (1987), las ideas del profesor intelectual de GRAMSCI (1967) y GIROUX (1990), el aprendizaje colaborativo derivado de la teoría histórico cultural de VIGOSTSKY (1934), el aprendizaje significativo de AUSUBEL (1976), el trabajo grupal de PICHÓN RIVIÉRE (1977), y grupo operativo de BAULEO (1969), en la tesis que aquí se presenta, el conocimiento y la comprensión de la práctica educativa no se da de manera contemplativa sino a través de una acción y participación transformadoras en donde estando de acuerdo con BARABTARLO (1995):

"...la participación del docente investigador se inscribió en el campo del conocimiento sociopsicopedagógico que deriva de la necesidad de que éste capte su problemática, como sujeto histórico, a partir de las relaciones y formas de actividad que mantiene con los demás hombres, para conocer e interpretar el mundo educativo y social" (págs. 34-35).

En esta forma de trabajo, la formación didáctica del docente pone énfasis en

---

<sup>3</sup> El proyecto de la participación grupal en la solución de la problemática en la evaluación educativa fue apoyado por los jefes de la carrera de Cirujano Dentista, en las gestiones académico-administrativas de 1990-1998, quienes consideraron importante incorporar un programa de evaluación dentro de los planes de trabajo de la carrera (1998-2002 y 2000-2004).

considerarlo como un intelectual<sup>4</sup> comprometido por la necesidad de contribuir a la formación de una sociedad civil suficientemente desarrollada, madura, para coadyuvar a la conformación de un régimen social democrático.

Este replanteamiento de la función docente requiere de nuevas formas de organización social educativa en donde la investigación juega un papel fundamental.

Por ello el aspecto central que orienta este trabajo es que hay una estrecha relación entre el profesor que se quiere formar y el proceso de adquisición del conocimiento<sup>5</sup>, es decir, si deseamos que exista un cambio en el enfoque de la evaluación, se requiere de un docente que se forme a partir del análisis de las diferentes posturas teóricas a las instituidas en relación a la temática a estudiar que en este caso es la evaluación, lo que se puede lograr a través de su participación en una metodología como la investigación –acción.

En la investigación se plantean interrogantes acerca del tipo de profesor que se quiere formar y para qué; acerca del carácter de la relación entre docencia e investigación; así como el papel que juega la investigación-acción en la formación docente.

Se ha considerado a una población de docentes de distintas disciplinas y con formación diversa, así como a una población estudiantil de distintos grupos en la etapa final de su estancia escolar, todos ellos registrados como miembros de la Comisión de evaluación de la carrera de Cirujano Dentista, en esta Facultad, a quienes se les incluyó en una serie de reuniones y cursos-talleres organizados como espacios de reflexión y análisis de las problemáticas en evaluación educativa con el propósito de desarrollar la Propuesta de Evaluación aprobada por el Consejo Técnico de la Facultad en 1992.

Dichas actividades académicas tuvieron y han tenido como finalidad servir de pretexto para hacer evidente la posibilidad de incorporar la investigación-acción como la metodología participativa para la resolución de problemas en el proceso de evaluación educativa principalmente del aprendizaje en la carrera de Cirujano Dentista de la FES Zaragoza, pero sobre todo en el proceso de formación docente. Los resultados de esta experiencia se presentan en dos espacios, uno creado a través de reuniones de trabajo de la Comisión de Evaluación de la carrera de Odontología y otro en los cursos-talleres organizados para y por la misma Comisión, y que también fueron abordados por otros docentes externos a

---

<sup>4</sup> GRAMSCI (1967), habla de los intelectuales, sujetos “especializados” de los aspectos parciales de la actividad primaria de un tipo social surgido de una clase. La escuela requiere de docentes que tengan conocimiento de cuál es su función social, de su práctica docente, es decir, un docente debe comprometerse con su papel en el campo educativo, por lo cual debe involucrarse en un proceso de formación permanente. El mismo autor acuña el concepto de “intelectual orgánico”, como aquel que emerge “sobre el terreno a exigencias de una función necesaria en el campo de la producción económica.

<sup>5</sup> BARABTARLO (1995), señala que el proceso de formación docente requiere de nuevas formas de organización social educativa en donde la investigación juega un papel fundamental.

ellas, quienes de la misma manera que los miembros de la Comisión fueron participes de los logros obtenidos hasta el momento por el grupo.

Para finalizar, se hacen algunas consideraciones metodológicas sobre las características de la organización de las relaciones sociales en el espacio formativo denominado Curso-Taller, tomando como referencia lo planteado por BARABTARLO (1995):

1. La metodología participativa sustenta dos criterios fundamentales que posibilitan la formación de un grupo; el de la horizontalidad y el de la participación plena, que aluden a las necesarias condiciones que facilitan la explicación y complementación de las experiencias de los sujetos.
- 1.1 El criterio de horizontalidad supone una igualdad entre los individuos que participan en el proceso educativo, debido a que las experiencias tienden a adquirir la misma validez en el proceso de formación;
- 1.2 La participación plena se refiere a que todos los sujetos tienen las mismas oportunidades para ser generadores, transmisores y receptores en el proceso de conocimiento<sup>6</sup>.

El trabajo está dividido en cuatro capítulos, en el primero se abordan los antecedentes generales y específicos (en el discurso e historicidad de la evaluación) que dieron origen a esta propuesta.

En el segundo se identifican las categorías de análisis que guiaron el trabajo de investigación; el contexto, la formación docente y el aprendizaje grupal y cooperativo; en el tercero las bases teórico metodológicas de la investigación, haciendo énfasis en el análisis didáctico de las principales teorías del aprendizaje y de los modelos y corrientes didácticas de la evaluación, haciendo hincapié en la evaluación del aprendizaje, misma que orientó el trabajo grupal, así como, de la misma forma en este capítulo se plantea a la investigación-acción como la metodología elegida para el desarrollo del mismo; el cuarto capítulo refiere el análisis de los logros obtenidos de la Comisión de evaluación a partir de las reuniones académicas, así como, la descripción y análisis de seis cursos-talleres impartidos en la FES Zaragoza de 1998 a 2003, que fueron los medios para el desarrollo de la metodología participativa.

Por último las reflexiones y conclusiones del trabajo realizado, en torno a los logros obtenidos de esta experiencia de trabajo participativo dentro de la evaluación educativa.

---

<sup>6</sup> El orden jerárquico otorgado se da de acuerdo a la valoración otorgada a cada actividad cognitiva en la propuesta de formación.

**CAPÍTULO 1**

**ANTECEDENTES QUE ORIENTARON EL**

**ABORDAJE DE LA EVALUACIÓN EDUCATIVA CON**

**LA INVESTIGACIÓN-ACCIÓN Y EL TRABAJO**

**GRUPAL**

En el presente capítulo se aborda el análisis del discurso de la evaluación, sus antecedentes generales y específicos relacionados con la evaluación educativa, principalmente la evaluación del aprendizaje, que fue la vía de entrada para el abordaje de la formación docente que originó el presente trabajo de investigación.

Se inicia con un recorrido por el tiempo en el que la evaluación ha estado presente en la sociedad, cómo el desarrollo de ésta ha matizado el concepto mismo de la evaluación, y una reseña histórica de las concepciones y modelos de la evaluación identificados en el Programa General de Evaluación de la Escuela Nacional de Estudios Superiores Zaragoza, que orientó el trabajo de docentes y funcionarios por más de 15 años.

Posteriormente se reseña el enfoque de la evaluación del aprendizaje en la carrera de Cirujano Dentista en el período de 1976 a 1997 y las problemáticas halladas en el Diagnóstico de cómo docentes y alumnos conciben la evaluación del aprendizaje y como es abordada en el Plan de trabajo de la carrera de Cirujano Dentista de la FES Zaragoza, como programa y bajo el planteamiento de la integración de la Comisión de Evaluación de la carrera de Cirujano Dentista de la FES Zaragoza, a partir de la aprobación por parte del Consejo Técnico de la facultad, de una Propuesta de evaluación que pretende plantear a la evaluación de los aprendizajes en la corriente crítica del aprendizaje.

Por último se señala cómo la modificación del Plan de Estudios de la carrera de Cirujano Dentista en 1998 apoya el enfoque nuevo en la evaluación del aprendizaje y como el trabajo grupal en la evaluación, iniciado desde hace nueve años aproximadamente, se ha incorporado al Plan de trabajo de la carrera a través del Programa de Autoevaluación de la Carrera de Cirujano Dentista de la FES Zaragoza.

Cómo desarrollar este nuevo enfoque de la evaluación al resto de los docente, es un planteamiento que cierra este capítulo, para dar inicio al segundo que analiza los elementos que hicieron posible el trabajo de investigación.

## 1.1 El Discurso de la Evaluación Educativa

En la carrera de Cirujano dentista de la FES Zaragoza un aspecto educativo de relevancia ha sido la evaluación, aunque limitada casi siempre a la evaluación del aprendizaje.<sup>7</sup>

---

<sup>7</sup> En una revisión de los documentos producidos por la carrera de Cirujano Dentista en relación a la evaluación, los trabajos existentes giran principalmente en torno al examen profesional objetivo, a las evaluaciones diagnósticas de los alumnos de primer ingreso a la carrera y al seguimiento de egresados. Otros trabajos en ese mismo sentido, son las propuestas para el desarrollo de la evaluación del aprendizaje dentro de un enfoque crítico y de la evaluación como un proceso formativo para el estudiante. El sistema de enseñanza, el diseño curricular y la práctica docente en la carrera han sido evaluados en pocas ocasiones.

En consecuencia, para el desarrollo de este trabajo de tesis se consideró a la evaluación del aprendizaje como la temática de abordaje en el inicio de la construcción de una metodología participativa, que tomara a la investigación-acción específicamente en su trabajo grupal que en ella se destaca, - característica que se desarrollará más adelante en este documento- como el medio para incorporar a los docentes, alumnos y funcionarios de la carrera de Odontología en la evaluación educativa, actividad académica de relevancia en las instituciones de nivel superior, para la transformación de sus proyectos educativos.

Pocas actividades en los procesos educativos adquieren una trascendencia práctica tan determinante y significativa como la evaluación, señala DE ALBA (1991):

"La evaluación en el campo de la educación – en sus planos teórico y práctico- tiene una estrecha vinculación con el currículum; sin embargo, requiere de consideraciones analíticas particulares [...] de ahí que su análisis se presente como una exigencia conceptual que tiene ante sí la tarea de comprender no sólo la complejidad de los procesos de evaluación en las sociedades actuales, sino en la perspectiva de la transformación de tales sociedades y en el seno de éstas, de sus proyectos educativos" (pág. 8).

El análisis de la evaluación planteado por DE ALBA, en el párrafo anterior, nos permite ver que es necesario incorporar conceptos que inviten a los docentes a comprender la potencialidad que tiene el tema en la transformación de los proyectos educativos, de ahí la importancia que en este trabajo de tesis se le ha dado a esta temática, como ya se mencionó, y que ha servido de vía de entrada a la formación docente desde una perspectiva grupal, porque considerar esas transformaciones sin la participación del docente, se vuelven irreales o poco viables en la vida académica.

La evaluación se ha pensado de manera dominante desde una perspectiva epistemológica y teórica empírico-analítica (positivista-neopositivista) y son pocos y relativamente recientes los esfuerzos por pensarla desde otras posturas.

PÉREZ (1983), señala que esta situación en la evaluación, ha sido dominante en el siglo pasado<sup>8</sup> y que ha tenido serias consecuencias:

"Esta perspectiva conceptual tan restrictiva ha producido lógicamente el desarrollo de presupuestos éticos, epistemológicos y metodológicos coherentes con sus planteamientos. Presupuestos que agrupados bajo diferentes denominaciones, "Modelo experimental", "esquema tecnológico", "enfoque sistémico", "pedagogía por objetivos", "evaluación objetiva", han dominado la investigación y la práctica de la evaluación durante la mayor parte del siglo XX" (pág.426).

En el mismo sentido, DÍAZ BARRIGA (1986), considera que el discurso de la evaluación viene a ser uno de los que constituyen el pensamiento

---

<sup>8</sup> GIMENO (2000), menciona que la evaluación está ubicada en la misma posición en lo que va del siglo XXI, pues aún es masivo el uso de test o pruebas de eficiencia hoy en día.

pedagógico propio de la sociedad industrializada (pedagogía de la sociedad industrial) junto con los discursos del currículum y de la tecnología educativa.

Como se puede ver, ambos autores engloban los discursos según DÍAZ BARRIGA en la pedagogía de la sociedad industrial<sup>9</sup>.

DÍAZ BARRIGA y HERNÁNDEZ (1998), señalan un discurso que parte de la necesidad de que,

...“el docente reflexione sobre la tarea evaluativa desde el marco constructivista en oposición al pensamiento pedagógico de la sociedad industrializada” (pág. 180).

En ella se enfatizan los aspectos técnico-prácticos sobre el diseño de los instrumentos y técnicas o sobre su forma de uso preciso a diferencia del énfasis que estos autores le dan al qué evaluar, es decir, resaltar ante todo la compleja tarea de la comprensión y reflexión sobre la enseñanza por parte del responsable principal en el caso del aprendizaje, el docente.

En la actualidad señala GIMENO (2000):

“... para la teorización didáctica, evaluar no sólo es el acto de comprobar el rendimiento o cualidades del alumno, sino una fase más, la final, de un ciclo completo de actividad didáctica razonablemente planificado, desarrollado y analizado. Digamos que hoy se piensa en la evaluación como una fase de la enseñanza. Cualquier proceso didáctico intencionalmente guiado conlleva una revisión de sus consecuencias, una evaluación del mismo. La evaluación sirve para pensar y planificar la práctica didáctica”. (pág. 336)

El mismo autor da una idea de lo que se pretende sea una primera definición de evaluación en este sentido:

“Evaluar hace referencia a cualquier proceso por medio del que alguna o varias características de un alumno, de un grupo de estudiantes, de un ambiente educativo, de objetivos educativos, de materiales, profesores, programas, etc., reciben la atención del que evalúa, se analizan y se valoran sus características y condiciones en función de unos criterios o puntos de referencia para emitir un juicio que sea relevante para la educación” (pág. 338).

Es decir, las formas de concebir y practicar la evaluación tienen que ver con: la evolución de las funciones que cumple la institución educativa en la sociedad y en el mercado de trabajo; las posiciones que se adopten sobre la validez del conocimiento que se transmite; las concepciones que se tengan de la naturaleza de los alumnos y del aprendizaje; la estructuración del sistema escolar, dado que sirve a su organización; la despersonalización de la relación pedagógica provocada por la masificación que lleva una pérdida de conocimiento directo entre profesores y alumnos; la forma de entender la

---

<sup>9</sup> De acuerdo a DÍAZ BARRIGA (1986), existe una gran similitud conceptual (y epistemológica) entre las expresiones de la pedagogía industrial (currículum, evaluación y tecnología educativa), sus bases son de corte positivista funcionalista, conductual y recientemente cognoscitivista) y se encuentran fincadas en la lógica de la administración científica del trabajo.

autoridad y el mantenimiento de la disciplina y la emulación de los alumnos en los centros y en las aulas.

Por lo anterior, en la Comisión de evaluación de la carrera de Cirujano dentista fue necesario analizar el discurso de la evaluación e identificar sus diferentes enfoques hasta hoy presentes, así como, los antecedentes históricos de la evaluación en la educación con el propósito de identificar el modelo donde se ubicaban nuestras propuestas y la necesidad de orientar el trabajo en evaluación, hacia las mismas, desde una metodología participativa.

## **1.2 Antecedentes Históricos de la Evaluación en Educación**

La evaluación ha sufrido profundas transformaciones conceptuales y funcionales a lo largo de la historia y, sobre todo, a lo largo del siglo XX, en el que principalmente se centra la revisión de este apartado.

El recorrido histórico se llevará a cabo basándose en tres planteamientos que ESCUDERO (2003), ubica como clásicos, en la reciente literatura sobre el tema y que usamos indistintamente, porque los tres inciden sobre los mismos momentos y movimientos claves.

Un planteamiento, es el que ofrecen MADAUS, SCRIVEN, STUFFLEBEAM y otros autores, que en sus trabajos suelen establecer seis épocas, empezando su análisis desde el siglo XIX (STUFFLEBEAM Y SHINKFIELD, 1987; MADAUS, et al, 1991). Nos hablan de: a) época de la reforma (1800-1900), b) época de la eficiencia y del 'testing' (1900-1930), c) época de TYLER (1930-1945), d) época de la inocencia (1946-1956), e) época de la expansión (1957-1972) y f) época de la profesionalización (desde 1973), que enlaza con la situación actual.

Otros autores como CABRERA (1986) y SALVADOR (1992) citan tres grandes épocas, tomando como punto de referencia central la figura de TYLER en el segundo cuarto del siglo XX. A la época de TYLER se le denomina de nacimiento, a las anteriores de precedentes o antecedentes y a la posterior de desarrollo.

GUBA Y LINCOLN (1989), destacan distintas generaciones. Ahora estaríamos en la cuarta que según ellos se apoya en el enfoque paradigmático constructivista y en las necesidades de los "stakeholders" (demandantes e implicados en la evaluación), como base para determinar la información que se necesita. La primera generación es la de la medición que llega hasta el primer tercio de este siglo, la segunda es la de la descripción y la tercera la del juicio o valoración.

## 1. Precedentes: Antes de los 'test' y de la medición.

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. DUBOIS y COFFMAN (citados por ESCUDERO, 2003 pág. 12), mencionan los procedimientos que se empleaban en la evaluación, lo que parece ser su primera manifestación histórica, se configura como un instrumento de selección extraescolar. Se cita la remota práctica china en el siglo II (a. de C.) para seleccionar a los altos funcionarios evitando las influencias de los grupos de presión de la burocracia como el origen de las prácticas selectivas de la evaluación oral (FORREST, 1990, pág. 470).

Otros autores como SUNBERG (1977) hablan de pasajes evaluadores en la Biblia, mientras BLANCO (1994) se refiere a los exámenes de los profesores griegos y romanos. Pero según McREYNOLD (1975), el tratado más importante de evaluación de la antigüedad es el Tetrabiblos, que se atribuye a Ptolomeo. También Cicerón y San Agustín introducen en sus escritos conceptos y planteamientos evaluadores.

La Universidad medieval es el ámbito donde se cristaliza primeramente como práctica educativa<sup>10</sup>. La competitividad que impuso la pedagogía jesuítica sitúa la demostración constante de lo que se aprende, ya por medios escritos<sup>11</sup>, como una de las espinas dorsales del sistema didáctico que tendrá una fuerte impronta en los métodos pedagógicos modernos. Después de los jesuitas, la técnica de los exámenes aparece en las Universidades de Oxford y Cambridge hacia el siglo XVIII.

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 (RODRÍGUEZ et. al. 1995).

Entrando 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 MAX WEBER, (BARBIER 1993), surge un sistema de exámenes de comprobación de una preparación específica, para satisfacer las necesidades de una nueva sociedad jerárquica y burocratizada.

---

<sup>10</sup> La *disputatio*: exposición y debate de un alumno con sus profesores.

<sup>11</sup> El examen aparece en la escuela, con la finalidad de determinar el rendimiento de los estudiantes y seleccionarlos, "para alguna cosa, ya sea educación superior o para representar un papel en la sociedad", si bien en estos aspectos (rendimiento/selección) se encuentra muy vinculado el problema de la competencia, es necesario diferenciar entre la Universidad medieval en la cual se busca el dominio de un saber mientras que en la sociedad industrial se procura definir el lugar para un individuo en la producción.

En los Estados Unidos, en 1845, HORACE MANN comienza a utilizar las primeras técnicas evaluativas del tipo 'tests' escritos, que inician el camino hacia referentes más objetivos y explícitos en relación a determinadas destrezas lecto-escritoras.

En 1897, aparece un trabajo de J. M. RICE, que se suele señalar como la primera investigación evaluativa en educación dice MATEOS et. al. (1993). Se trataba de un análisis comparativo en escuelas americanas sobre el valor de la instrucción en el estudio de la ortografía, utilizando como criterio las puntuaciones obtenidas en los tests.

## **2. Los tests psicométricos**

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 (CABRERA 1986).

Entre finales del siglo XIX y principios del XX, se desarrolla una actividad evaluativa intensa conocida como "testing", que se define por características como las siguientes, según ESCUDERO (2003) :

- Medición y evaluación resultaban términos intercambiables.
- El objetivo era detectar y establecer diferencias individuales.
- Los tests informaban algo sobre los alumnos, pero no de los programas con los que se les había formado (pág 13).

GUBA y LINCOLN (1989) se refieren a esta evaluación como a la primera generación, que puede legítimamente ser denominada como la generación de la medida. El papel del evaluador era técnico, como proveedor de instrumentos de medición. Situación que actualmente sigue presente.

## **3. El nacimiento de la evaluación educativa: La reforma tyleriana.**

En Francia se inicia en los años veinte una corriente independiente conocida como docimología (ESCUADERO 2003, pág. 14), que supone un primer acercamiento a la verdadera evaluación educativa. Criticaba, sobre todo, el divorcio entre lo enseñado y las metas de la instrucción. Como solución proponía: a) elaboración de taxonomías para formular objetivos; b) diversificación de fuentes de información, exámenes, expedientes académicos, tests; c) unificación de criterios de corrección de las pruebas y d) revisión de los juicios de valoración mediante procedimientos tales como la doble corrección, o la medida de distintos correctores. Como puede verse, se trata de criterios en buena medida vigentes actualmente y, en algún caso, incluso avanzados.

Pero quien es tradicionalmente considerado el padre de la evaluación educativa es TYLER, por ser el primero en dar una visión metódica de la misma, superando desde el conductismo, muy en boga en el momento, la mera evaluación psicológica (ESCUADERO, 2003).

En 1942, TYLER, plantea la necesidad de una evaluación científica que sirva para perfeccionar la calidad de la educación, y en 1950, expone de manera clara su idea de curriculum, integrando en él, su método sistemático de evaluación educativa como el proceso surgido para determinar en qué medida han sido alcanzados los objetivos previamente establecidos.

Esta evaluación ya no es una simple medición, porque supone un juicio de valor sobre la información recogida. Se alude, aunque sin desarrollar, a la toma de decisiones sobre los aciertos o fracasos de la programación, en función de los resultados de los alumnos, algo que retomarán otros importantes evaluadores como CRONBACH y STUFFLEBEAM unos años después.

La universalización del sistema educativo adopta a la evaluación<sup>12</sup> como una práctica extendida para estimular y controlar al estudiante, más cuando se pierde relación personal continuada del profesor con cada uno de sus alumnos.

En el pensamiento y las prácticas de evaluación que tienen lugar dentro del sistema educativo se mezclan las distintas misiones y concepciones de que ha sido objeto, en consonancia con la evolución de las instituciones educativas, GIMENO (2000), menciona al respecto:

"Hoy nos planteamos la evaluación desde una perspectiva comprensiva, cuyos objetos son muy variados, con muy diversas metodologías o técnicas de realizarla y al servicio del mejor conocimiento de la realidad y del progreso de los alumnos en particular. Pero en la práctica en las aulas la evaluación evidencia su servidumbre al servicio de otras políticas y de otras ideas: selección, jerarquización, control de conducta, etc." (pág. 339)

Lo que implica que en el discurso de la evaluación se proponen otras perspectivas a la concepción de la evaluación entendida como sinónimo de medición de estados del alumno, de rendimiento de diverso tipo o de productos de aprendizaje, como el hecho de poner énfasis en el diagnóstico del aprendizaje, en la explicación de sus causas y en el enjuiciamiento del valor que tienen las realidades diagnosticadas, sin embargo, existen limitaciones para tales cambios, sobre todo en la evolución y prácticas de la evaluación.

---

<sup>12</sup> DE ALBA, DÍAZ y VIESCA. (1998), en su artículo *Evaluación: Análisis de una Noción*, sostienen como hipótesis central, que el surgimiento del término *evaluación* se encuentra estrechamente vinculado al proceso de industrialización de los Estados Unidos y particularmente el desarrollo de los conceptos de Taylor en 1911 relativos al "manejo científico del trabajo" por lo cual, tal noción responde a las exigencias de eficiencia del capital (tiempos y movimientos frente a la productividad). En una situación posterior, señalan estos mismos autores el término se incorpora a otra serie de disciplinas o "saberes científicos" garantizando la permanencia su significado latente (el control), en pro de asegurar la eficacia que demanda el capital.

Se puede resumir sobre los siguientes hitos en la evolución del pensamiento y prácticas de la evaluación:

1) Una primera tradición de dar calificaciones al rendimiento de los alumnos en las asignaturas o áreas del currículum, para permitir su graduación, acreditación, titulación, propiciando la selección y jerarquización de los alumnos. Se sobreentendió que los docentes, "expertos" realizarían una actividad profesional poco complicada: dar notas.

2) La preocupación por la objetividad en la medición de resultados educativos, entendiéndola desde un concepto positivista de la ciencia, junto al predominio de la psicometría en la investigación y en las prácticas de medición psicológicas, con la consiguiente proliferación de los test<sup>13</sup>, con fines de control<sup>14</sup> y de selección.

3) El esquema de organizar la práctica didáctica basada en la Teoría curricular de TYLER (1973), junto a una visión conductista del aprendizaje, basada en los cambios de conducta observables por medio de técnicas objetivas de evaluación, constataadoras de la eficacia.

La propuesta tyleriana se endureció más por la aportación de la psicología educativa cognitiva de orientación conductista que postulaba la necesidad de disponer de diseños de secuencias de instrucción muy estructuradas que explicitaba la concatenación de pasos de aprendizaje que era preciso seguir para el dominio de una determinada unidad de contenido, de suerte que se pudiera ir comprobando el progreso y los fallos concretos en la cadena.<sup>15</sup>

---

<sup>13</sup> Hacia finales del siglo XIX y principios del XX en los albores de la llamada psicología científica, el desarrollo de los test de inteligencia; desde la psicología, invade poco a poco el espacio de las organizaciones sociales. Como por ejemplo en la elección de las fuerzas armadas de los E.U., en la industria, el gabinete clínico de los psicólogos, la escuela, el ámbito penal, etc.

<sup>14</sup> THORDINKE citado por DE ALBA A., et.al. (1998) postula que la "creencia" en los test, permite expresar que, a partir de ellos, se puede ubicar al individuo en el lugar que le corresponde; esta concepción está íntimamente articulada con el problema del control.

<sup>15</sup> El taylorismo consistiría por tanto en la descomposición analítica de las operaciones según la asignación individualizada a cada trabajador de una tarea productiva concreta. El trabajo se fundamentó en tres principios elementales: especialización de las funciones, fragmentación de tareas y medición de tiempos y movimientos. Estos principios fueron extensivos en el campo educativo, y en particular en la evaluación, los exámenes objetivos fueron los instrumentos idóneos, la especificidad de las preguntas, elaboradas, la atomización de las mismas y los tiempos estrictos para su resolución reflejan la adopción de los principios de TYLER.

Con FORD, la racionalización tayloriana del proceso del trabajo llega al límite de máximo aprovechamiento, pero a diferencia de Tyler asegura la subdivisión del propio trabajo de ejecución, la Parcelación. Como lo señala CORIAT (1993). Con la crisis del petróleo (1973-1975), la caída de la tasa de ganancia obliga a una reformulación efectiva de los métodos fordistas de producción, que habían llegado a su total agotamiento como estructura de organización del trabajo. En consecuencia, la reestructuración postfordista del nuevo modelo de producción introducirá tres innovaciones fundamentales: 1º. Frente a la mecanización aislada e individual del proceso de trabajo, éste se empieza a distribuir en pequeños grupos o islotes de producción para garantizar mayores sinergias laborales. 2º. La línea de montaje se sustituye por una nueva organización compartimentada en inilíneas, 3º. La producción en masa, a ritmo fijo, se reemplaza por

4) Pretensiones de hacer de la pedagogía una práctica más científica, precisando sus objetivos y tecnicando los procedimientos de evaluación, proporcionaron a la educación una orientación que la alejaba de poder atender a los individuos concretos que tienen una idiosincrasia propia y abordan complejas situaciones de aprendizaje no fáciles de concretar en objetivos muy delimitados. La búsqueda de científicidad, por otro lado lleva consigo una imagen de los profesores que no se corresponde con la realidad de sus condiciones de trabajo.

#### 4. La evaluación en los años sesenta

En esta época hay que destacar dos ensayos por su decisiva influencia, de acuerdo a ESCUDERO (2003):

“...el artículo de CRONBACH (1963), *Course improvement through evaluation*, y el de SCRIVEN (1967), *The methodology of evaluation*. Del análisis de CRONBACH del concepto, funciones y metodología de la evaluación, destaca lo siguiente: el concepto de evaluación se asocia a la toma de decisiones y se usa para mejorar un programa mientras éste se está aplicando, además que los estudios evaluativos deben ser de tipo comparativo, analíticos y bien controlados...metodológicamente, el autor propone que la evaluación debe incluir: 1) estudios de proceso-hechos que tiene lugar en el aula; 2) medidas de rendimiento de actitudes- cambios observados en los alumnos- y 3) estudios de seguimiento de los estudiantes que han participado en el programa. En cuanto a lo propuesto por SCRIVEN, se destaca la diferenciación que establece entre la evaluación como actividad metodológica, lo que el autor llama meta de evaluación y las funciones de la evaluación en un contexto particular. El objetivo de la evaluación es invariante, supone en definitiva el proceso por el cual estimamos 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 ” (págs.17-18).

En este período se ubican dos funciones distintas que puede adoptar la evaluación: la formativa y la sumativa. SCRIVEN, propone ambos términos. El término evaluación formativa, lo propone 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.

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 interés saber hasta que punto se cumplieron, de acuerdo a él.

Clarificadora es también la distinción que hace SCRIVEN entre evaluación intrínseca y evaluación extrínseca, como dos formas diferentes de valorar un elemento de la enseñanza. En la 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

---

la innovación permanente a nivel organizativo, ya sea por la adopción de nuevas tecnologías o por la adaptación a las fluctuaciones del mercado.

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.

También para SCRIVEN la evaluación opuesta a la mera descripción, implica un juicio sobre la superioridad o inferioridad de lo que se evalúa con respecto a sus competidores o alternativas.

Y es en estos últimos sentidos, que ESCUDERO (2003), señala:

"...que las aportaciones de SCRIVEN, 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" (pág. 19).

Estamos según GUBA y LINCOLN (1989) ante la tercera generación de la evaluación, que se caracteriza por introducir la valoración, 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.

Finalmente es en este período de los sesenta, el énfasis en los objetivos y su medida la que traerán también la necesidad de una nueva orientación a la evaluación, la denominada evaluación de referencia criterial. La distinción introducida por GLASER (citado por ESCUDERO 2003, pág. 20), entre mediciones referidas a normas y criterios, tendrá eco final en la década de los sesenta, como resultado de las nuevas exigencias que a la evaluación educativa se le planteaban.

Desde finales de los sesenta los especialistas se pronunciarán decisivamente a favor de la evaluación criterial, en cuanto que es el tipo de evaluación que suministra una información real y descriptiva del status del sujeto o sujetos respecto a los objetivos de enseñanza previstos (POPHAM 1983).

Se puede concluir que en esta década, se observan dos niveles de actuación. Un nivel que se puede calificar como la evaluación orientada hacia los individuos, fundamentalmente a alumnos y profesores. El otro nivel, es el de la evaluación orientada a la toma de decisiones sobre el instrumento o tratamiento o programa educativo. Este último nivel será la base para la consolidación en el terreno educativo de la evaluación de programas y de la investigación evaluativa.

##### **5. Desde los años setenta: la consolidación de la investigación evaluativa.**

En los años setenta se da una proliferación de toda clase de modelos evaluativos, que expresan la propia óptica del autor que los propone sobre qué es y cómo debe conducirse un proceso evaluativo. Se trata de una época

caracterizada por la pluralidad conceptual y metodológica. GUBA y LINCOLN (1982), nos hablan de más de cuarenta modelos propuestos en estos años, y MATEO (1986), se refiere a la eclosión de modelos. Estos enriquecerán considerablemente el vocabulario evaluativo, sin embargo, compartimos la idea de POPHAM (1980), de que algunos son demasiado complicados y otros utilizan una terminología bastante confusa.

Algunos autores como GUBA y LINCOLN (1982); GIMENO (2000) y HOUSE (1980), tienden a clasificar estos modelos en dos grandes grupos, cuantitativos y cualitativos, que para algunos autores como POPHAM (1980); CRONBACH (1982); ANDERSON y BALL (1983), no son excluyentes sino más bien complementarios y permiten llevar al evaluador a adoptar una visión más amplia y más comprensiva de su trabajo.

En este movimiento de propuestas de modelos de evaluación cabe distinguir dos épocas con marcadas diferencias conceptuales y metodológicas. En una primera época, las propuestas seguían la línea expuesta por TYLER en su planteamiento, que ha venido a llamarse de "consecución de metas". Para los autores de esa época los objetivos propuestos siguen siendo el criterio fundamental de valoración, pero enfatizan la necesidad de aportar datos sobre la congruencia o discrepancia entre las pautas de instrucción diseñadas y la ejecución de las mismas en la realidad del aula.

Otros modelos consideran el proceso de evaluación al servicio de las instancias que deben tomar decisiones. Ejemplos notables de ellos son: probablemente el más famoso y utilizado de todos, El CIPP(contexto, input, proceso y producto), propuesto por STUFFLEBEAM y colaboradores (1971) y el CES (toma sus siglas del Centro de la Universidad de California para el Estudio de la Evaluación) dirigido por ALKIN en 1969 (citado en ESCUDERO 2003, pág 21). La aportación conceptual y metodológica de estos modelos es valorada positivamente entre la comunidad de evaluadores (POPHAM, 1980; GUBA y LINCOLN, 1982; HOUSE, 1980). Estos autores van más allá de la evaluación centrada en resultados finales, puesto que en sus propuestas suponen diferentes tipos de evaluación, según las necesidades de las decisiones a las que sirven.

Una segunda época en la proliferación de modelos es la representada por los modelos alternativos, que son diferentes concepciones de la evaluación y de la metodología a seguir, comienzan a aparecer en la segunda mitad de esta década de los setenta. Entre ellos destacan la Evaluación responsable de STAKE, a la que se adhieren GUBA y LINCOLN, la Evaluación Democrática de Mac DONALD, la Evaluación Iluminativa de PARLETT y HAMILTON y la Evaluación como crítica artística de EISNER (citados por GIMENO, 2000, pág.385).

En términos generales, este segundo grupo de modelos evaluativos enfatiza el papel de la audiencia de la evaluación y de la relación del evaluador

con ella. La audiencia prioritaria de la evaluación en estos modelos no es quien debe tomar las decisiones, como en los modelos orientados a la toma de decisiones, ni el responsable de elaborar los programas u objetivos, como en los modelos de consecución de metas. La audiencia prioritaria son los propios participantes del programa. La relación entre el evaluador y la audiencia en palabras de GUBA y LINCOLN (1982) debe ser transaccional y fenomenológica. Se trata de modelos que propugnan una evaluación de tipo etnográfica, de aquí que la metodología que consideran más adecuada es la propia de la antropología social (PARLETT Y HAMILTON, 1977; GUBA y LINCOLN, 1982; PÉREZ 1983).

Este resumen de modelos de la época de la eclosión, permite destacar como los puntos más sobresalientes: la existencia de diferentes conceptos de evaluación, diferentes criterios a utilizar para la valoración de la información, la pluralidad de procesos evaluativos, dependiendo de la percepción teórica que sobre la evaluación se mantenga, pluralidad de los objetos de evaluación, NEVO (1983 y 1989), es decir cualquier cosa puede ser objeto de evaluación, no sólo estudiantes, profesores y programas, la existencia de apertura, para dar cabida no sólo a los resultados pretendidos, sino a los efectos posibles de un programa educativo, sea pretendido o no, apertura también para considera no sólo resultados de tipo cognitivo, sino también afectivo ANDERSON y BALL (1983). Pluralidad de las funciones de la evaluación en el ámbito educativo, recogiendo la propuesta de SCRIVEN (1967) entre evaluación formativa y sumativa, y añadiéndose otras de tipo sociopolítico y administrativas NEVO (1983). Diferencias en el papel jugado por el evaluador, evaluación interna vs., evaluación externa, pluralidad de la audiencia y por consiguiente pluralidad en los informes. Pluralidad metodológica, la cual surge desde la dimensión de la evaluación como investigación evaluativa.

La época de la evaluación entre los años setenta y ochenta se ha denominado época de la profesionalización (STUFFLEBEAM y SKINKFIELD, 1987; MADDAUS et. al. 1993; MATEO et. al. 1993). En este momento también se consolidó la evaluación como investigación evaluativa. En este contexto, aparecen muchas nuevas revistas especializadas en evaluación, se fundan asociaciones científicas relacionadas con el desarrollo de la evaluación y las universidades empiezan a ofrecer cursos y programas de investigación evaluativa, en posgrado y programas de doctorado (ESCUDERO 2003).

#### **6. La cuarta generación según GUBA y LINCOLN: enfoque paradigmático y constructivista.**

Tanto en el ámbito empresarial como en el educativo, el modelo japonés de organización de trabajo no será sino la revolución del justo a tiempo que modifique, lo que aún quedaba de los credos clásicos de la escuela estadounidense tayleriana y fordista; con una nueva filosofía empresarial del proceso de competencia y de organización de la producción que hoy penetra todos los espacios de la actividad social e impregna las políticas de innovación

proceso de competencia y de organización de la producción que hoy penetra todos los espacios de la actividad social e impregna las políticas de innovación científica y tecnológica, dominantes en la llamada economía de la información (SIERRA,1997).

El modelo de empresa japonés Toyota, introduce una profunda transformación del proceso de trabajo, progresivamente desagregado, pues demanda otra cultura del trabajo, otro sujeto distinto, obliga al hombre a asumir el esfuerzo de prever su futuro sentando las bases de una formación permanente y actualizada en función del cambio social constante y acelerado, una educación que enseñe a desaprender hábitos y ritos cognoscitivos al objeto de poder abrir la mente en su totalidad para adaptarse a la innovación tecnológica continua CORIAT (1991).

Las nuevas tecnologías de la información, demandan hoy en el mercado de trabajo una mayor cualificación profesional, la segmentación y descomposición del trabajo colectivo en la cadena de montaje, el fordismo es desplazado por la lógica de los círculos de calidad, la descentralización, autonomía y flexibilidad organizativa favorecen la participación del trabajador, que debe ser necesariamente inventivo, cooperante y críticamente reflexivo para comprender el proceso total desde su posición de productor polivalente.

Al mismo tiempo el nuevo paradigma del toyotismo, introducen el concepto de "ambiente colaborativo" como el interés de la empresa por garantizar condiciones competitivas mediante el trabajo en equipo, por encima de los intereses individuales y la competencia laboral.

Este nuevo paradigma empresarial, tiene sus alcances en el campo educativo, desde el trabajo en el aula (colaborativo), el concepto de aprendizaje (integral) y la evaluación del mismo ( calidad ).

La legitimación científica y la recuperación de otros métodos de conocimiento de las ciencias sociales y en educación, apoyados en otras formas de entender lo que es conocimiento válido, que habían sido desterrados como acientíficos desde la óptica positivista, aportaron otros procedimientos de evaluación apoyados en fuentes de información admitidas como relevantes.

El conocimiento, por ejemplo, obtenido en las relaciones personales directas, la comprensión de la circunstancia del sujeto para explicar su comportamiento, el seguimiento de cada individuo como un caso particular, son entre otras perspectivas consideradas valiosas para reconocer las realidades pedagógicas.

Los métodos cualitativos se admiten como procedimientos válidos para comprender los hechos educativos COOK y REICHARDT (1986).

educativos que casi nunca pueden explicarse por la acción lineal de unas pocas variables o aspectos sobre los resultados del alumno.

Gracias a la unión de todas estas causas, en cierto momento la evaluación tiende a entenderse como el recurso para *proporcionar información sobre los procesos*, que debe ser valorada después, para ayudar a la toma de decisiones de quienes gobiernan e intervienen en los mismos (CRONBACH, 1963; STUFFLEBEAM y otros, 1971, 1987), lo que trasladado a la evaluación de alumnos significa que evaluamos para obtener información sobre cómo transcurre el proceso de enseñanza-aprendizaje. En otro momento, la evaluación ha adoptado el sentido de ser *un juicio de valor* que recae sobre algo, previa descripción de la realidad observada, resaltando la cualidad de ser un proceso de *valoración* que considera circunstancias del objeto evaluado y criterios de valor ( SCRIVEN, 1967; GUBA y LINCOLN, 1981; HOUSE, 1980). Una orientación que se traduce según GIMENO (2000), como ya se mencionó antes, en cierto eclecticismo metodológico sobre medios o técnicas para realizarla, admitiendo la complementariedad metodológica de instrumentos y perspectivas.

Posterior a estas funciones de la evaluación, a finales de los ochenta, tras todo este desarrollo antes descrito, GUBA y LINCOLN (1989), ofrecen una alternativa evaluadora, que denominan cuarta generación, 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 se denomina respondiente y constructivista. Las demandas, las preocupaciones y los asuntos de los implicados o responsables sirven como foco organizativo de la evaluación, que se lleva a cabo dentro de los planteamientos metodológico del paradigma constructivista.

La utilización de las demandas, preocupaciones y asuntos de los implicados es necesaria, señala ESCUDERO (2003), de acuerdo a estos autores, porque:

- a) Son grupos de riesgo ante la evaluación y sus problemas deben ser convenientemente contemplados, de manera que se sientan protegidos ante tal riesgo.
- b) Los resultados pueden ser utilizados en su contra en diferentes sentidos, sobre todo si están al margen del proceso.
- c) Son potenciales usuarios de la información resultante de la evaluación.
- d) Pueden ampliar y mejorar el rango de la evaluación.
- e) Se produce una interacción positiva entre los distintos implicados (pág. 24).

En este sentido, la evaluación es definida por GUBA y LINCOLN, como un proceso sociopolítico, conjunto de colaboración, de enseñanza-aprendizaje, continuo, recursivo y altamente divergente, emergente en ocasiones, con resultados impredecibles, que crea realidad. RUSSELL Y WILLINSKY (1997), defienden las potencialidades del planteamiento de la cuarta generación para desarrollar formulaciones alternativas de práctica evaluadora entre los implicados, incrementando la probabilidad de que la evaluación sirva para mejorar la enseñanza.

Bajo este contexto, el presente trabajo se desarrollo considerando la importancia del reconocimiento de los diferentes modelos o posturas en torno a la evaluación, la implicación indispensable de todos los actores del proceso educativo desde el principio del proceso evaluativo y de la necesidad de desarrollar propuestas que a partir de una construcción grupal nos permitieran rebasar la postura tradicional en la evaluación dominante en la carrera de Odontología, hacia una postura alternativa.

Así, creemos que evaluar sirve para tomar conciencia sobre el curso de los procesos y resultados educativos, con el objeto de valorarlos, por lo que debíamos pensar en cómo abordar los problemas de índole técnica ( cómo obtener información, con qué instrumentos, en qué momento evaluar, para qué evaluar) y de tipo ético (qué se debe evaluar, y por qué hacerlo, que se debe comunicar sobre la evaluación a los alumnos, a la sociedad; cómo conviene expresar los resultados de la evaluación y cómo emplear a los mismos), con el fin de mejorar la práctica educativa.

La evaluación desde esta óptica rechaza una evaluación orientada a la búsqueda de calidad, mérito, selección, otorgamiento de premios, entre otras cualidades eficientistas, sino por el contrario, favorece la idea de que la evaluación es un proceso interactivo, flexible, subjetivo, dinámico, pluralista y holístico (SCRIVEN, 1967; STUFFLEBEAM, 1971; PARLETT Y HAMILTON, 1977; HOUSE, 1980; GUBA y LINCOLN, 1981; GIMENO, 2000).

Así se visualizó en la carrera de Odontología de la FES Zaragoza, a la evaluación, considerando el gran reto que implicaba un cambio del paradigma, bajo esta visión, por lo que se pensó en una metodología participativa dentro de la investigación-acción como el camino a seguir, tomando en cuenta los antecedentes institucionales dentro del campo de la evaluación y la dinámica de trabajo dentro de la carrera que a continuación se detallan, como marco de referencia para el trabajo grupal.

### 1.3 Programa General de Evaluación de la Escuela Nacional de Estudios Superiores Zaragoza.

La Escuela Nacional de Estudios Superiores Zaragoza, surge en el año de 1976 a partir de una estructura matricial integrada por departamentos, que fue vigente hasta 1990; los departamentos daban servicio a las carreras que en la escuela se impartían por medio de las denominadas secciones académicas<sup>16</sup>.

Debido a dicha estructura organizativa existía una heterogeneidad en la forma de organizar los planes y programas de estudio, la mayoría de ellos heredados de las facultades ubicadas en Ciudad Universitaria.

La evaluación de la institución y del desarrollo del Sistema de Enseñanza Modular a través de la evaluación de sus planes y programas de estudio y docencia no estaba integrada como función de los departamentos, sin embargo, la evaluación del aprendizaje recaía directamente en ellos, misma que realizaban a partir de un examen de respuesta estructurada, elaborado por los docentes denominados "coordinadores de módulo", figura honorífica, en la cual recaía la elaboración completa del examen denominado "departamental".

Dicho examen se aplicaba y calificaba por docentes llamados "aplicadores", así los docentes responsables de los grupos solo registraban la calificación obtenida por los alumnos en sus listas de concentración.

El resto de los aspectos a evaluar dentro de la institución se realizaba por pedagogos contratados para tal fin por diferentes instancias.

Ya para 1983 la Unidad de Evaluación y Desarrollo Curricular, a través de su Departamento de Desarrollo Curricular, presentó el Programa General de Evaluación de la Escuela Nacional de Estudios Superiores Zaragoza, con el objetivo de apoyar los trabajos que de Evaluación Educativa se desarrollaran en la Institución.

El programa contempló los aspectos que se consideraron esenciales a evaluar en un sistema educativo y la vinculación entre estos, así, organizaron cinco proyectos que fueron:

1. Análisis de Planes de Estudio
2. Evaluación del aprendizaje
3. Evaluación de la docencia
4. Sistema de Información de alumnos y Egresados
5. Evaluación de la Disponibilidad de los Recursos.

<sup>16</sup> En la ENEP Zaragoza, las secciones académicas se integraron por personal académico-administrativo que atendía los asuntos académicos y laborales del personal docente.

Los enfoques que se seleccionaron para el Programa fueron los de SCRIVEN en relación a la evaluación formativa y sumaria y los de STUFFLEBEAM que contemplan a la evaluación de contexto, insumo, proceso y producto; con el objeto de lograr una evaluación más integral.

En lo que se refiere a la evaluación del aprendizaje de los alumnos, el Departamento de Desarrollo Curricular (DDC), ofreció apoyo a los coordinadores de módulo, por medio de asesoría técnica para la construcción de los reactivos que integraban los exámenes, considerando para su construcción la especificidad de los contenidos temáticos de las cartas descriptivas y los objetivos a cumplir en relación a los mismos.

Además el DDC, incorporó dos subprogramas: el 2.1, denominado Diagnóstico del Estado Actual de la Evaluación del Aprendizaje y el 2.2, Desarrollo del Sistema de Evaluación del Aprendizaje.

Los resultados de los subprogramas fueron limitados pues los mismos se inscribieron en el enfoque de la tecnología educativa, teniendo como instrumento central de evaluación del aprendizaje al examen departamental, lo que a su vez restringía la posibilidad de la implantación de un Sistema de evaluación que pudiera integrar la información entre varios referentes del aprendizaje de los alumnos.

En la carrera de Cirujano Dentista se recibía la asesoría técnica para la elaboración de los exámenes, favoreciendo el enfoque de la tecnología educativa, en la elaboración de los reactivos de respuesta estructurada.

En 1984 surge la Coordinación de Investigación Educativa, la cual hereda algunas funciones de la DDC, dentro de las cuales se incorpora la asesoría académica además de la técnica en la elaboración de los reactivos para la integración de los exámenes.

#### **1.4 La Evaluación del aprendizaje en la Carrera de Cirujano Dentista 1976-1997**

En la Facultad de Estudios Superiores Zaragoza (FES-Z) antes Escuela Nacional de Estudios Profesionales, se imparte desde sus inicios la Carrera de Cirujano Dentista. Primero con un plan de estudios de tipo tradicional heredado de la Facultad de Odontología, seguido por un plan de estudio modular de tipo semestral que fue vigente por 20 años desde 1977 hasta 1997.

El plan de estudio Tradicional, establecía que el profesor era el directamente responsable de la evaluación de sus alumnos, y lo hacía a través de exámenes teóricos y prácticos. Los exámenes eran elaborados principalmente por la figura

conocida como profesor titular, es decir el responsable del grupo, dando la opción de que el profesor ayudante colaborara.

En el plan de estudio diseñado bajo el Sistema de Enseñanza Modular (SEM), la evaluación era considerada como una función compartida entre los departamentos que apoyaban a las carreras y los profesores. Así el departamento que apoyaba a los profesores de los diferentes módulos nombraba a un "coordinador de módulo"<sup>17</sup> que era el profesor directamente responsable de elaborar el único instrumento que se utilizaba para "evaluar", mismo que era llamado "examen departamental".

En ambos planes la evaluación del aprendizaje se basó en la Tecnología educativa utilizando los exámenes de respuesta estructurada de opción múltiple principalmente, para la evaluación del aprendizaje teórico y el aprendizaje práctico, dejando de lado el aprendizaje actitudinal.

A su vez, la evaluación del aprendizaje práctico, realizado en los escenarios clínicos, se basó principalmente en la consideración del número de procedimientos clínicos realizados por el alumno, dejando de lado la calidad de los mismos.

Bajo estas circunstancias la jefatura de Carrera en 1992, plantea ante el H. Consejo Técnico de la Facultad el documento titulado " Una propuesta de evaluación de la Carrera de Cirujano Dentista de la FES Zaragoza".

El documento se sustentó en los siguientes rubros:

- 1.- La conceptualización del proceso enseñanza-aprendizaje que dio origen al Plan de estudio de la carrera de Cirujano dentista de la escuela<sup>18</sup>
- 2.- El establecimiento del análisis de la evaluación del aprendizaje como actividad de investigación.
- 3.- La diferenciación conceptual entre evaluación y acreditación.
- 4.- Los antecedentes de la forma de evaluar desde que se instituyó el SEM y el desarrollo de la misma en los diferentes ciclos escolares.
- 5.- Los resultados de una encuesta aplicada a profesores y alumnos sobre las formas de evaluación que existían hasta ese momento.

El sistema de enseñanza modular en Zaragoza surgió como una propuesta innovadora en donde el alumno tomaría un rol activo-participativo y el docente el de un orientador del proceso enseñanza-aprendizaje, tratando con esto de superar la inactividad del alumno en su proceso de aprender, la excesiva tendencia a la repetición y memorización, a su pasividad contemplativa y receptiva a través del registro de los estímulos externos .

<sup>17</sup> El coordinador de módulo se responsabilizaba de las cartas descriptivas y de todo el proceso mediante el cual se obtenían las calificaciones de los alumnos, estas actividades las realizaba sólo o con el apoyo de algunos docentes, si lo consideraba necesario

<sup>18</sup> La Escuela Nacional de Estudios Profesionales (ENEP) Zaragoza, alcanza en nivel de Facultad en 1993.

Ante esta concepción mecanicista del aprendizaje surge como ya se mencionó una nueva modalidad educativa que intenta atribuir un papel activo a los docentes y alumnos quienes están sujetos a determinismos sociales que les introducen en el conocimiento una visión de la realidad transmitida socialmente (SCHAFF 1971).

En este sentido el SEM en Zaragoza intenta organizar los contenidos de enseñanza tomando como base los problemas sociales, y capacitar al alumno para resolver problemas reales.

El SEM se orienta a que el alumno aprenda y no a que el profesor enseñe ya que está compuesto por información y actividades, siendo estas las que reflejan el aprendizaje<sup>19</sup>

En Zaragoza se tradujo e interpretó a partir de la corriente teórica conductista la cual se ha operado a través de la tecnología educativa, utilizando herramientas didácticas como cartas descriptivas, materiales de apoyo y audiovisuales, exámenes departamentales preponderando el logro de los objetivos.

La tecnología ha sido fuertemente criticada por varios investigadores educativos, pues el SEM que planteaba "nuevos" elementos didácticos, la pasividad, contemplación y recepción seguía y sigue siendo vigente en algunas escuelas, estando presente a través de la transmisión de contenidos basados en la memorización y repetición los cuales en el caso de Zaragoza se corroboraba hasta 1991, en los exámenes de respuesta estructurada denominados "departamentales".

El enfoque de la evaluación en la FES Zaragoza se basaba como lo señala la Propuesta de evaluación, en la comprobación de logros de los objetivos del aprendizaje, señalados en las cartas descriptivas.

Siendo estas últimas las orientadoras en los contenidos y la cantidad de los mismos para el diseño por parte de los expertos, de los exámenes departamentales.

En la propuesta<sup>20</sup> se mencionan algunos factores que afectan el desarrollo de la evaluación como un proceso, dentro de los cuales se mencionan los siguientes:

1.- Los instrumentos actuales de evaluación solo dan cuenta de los resultados de aprendizaje obtenidos por el alumno impidiendo así la posibilidad de realimentar el

---

<sup>19</sup> En el documento *Zaragoza y su filosofía* (1976), El director fundador señala que uno de los postulados de la filosofía de Zaragoza será la búsqueda de la enseñanza activa, destacando al alumno como constructor de su conocimiento a partir de sus experiencias y de la búsqueda de la información académica.

<sup>20</sup> En la Propuesta de Evaluación del aprendizaje para la carrera (1992). Se empieza a visualizar una tendencia diferente a la tecnología educativa, dirigida hacia una postura menos tradicional y más crítica.

proceso de enseñanza-aprendizaje, además de no responder a la estructura académico-administrativa de la FES Zaragoza.

2.- La escasa participación del docente en el proceso de evaluación del aprendizaje, el cual recae en muchas ocasiones en personas que no están en contacto con los grupos escolares.

3.- Ausencia de instrumentos de evaluación que posibiliten la integración de los contenidos para la solución de problemas y reflejen el cumplimiento de funciones profesionales que permitan realimentar los planes y programas de estudio.

4.- Aplicar el mismo tratamiento a todos los estudiantes sin considerar las particularidades de cada grupo escolar.

5.- Incongruencia para evaluar algunas de las actividades prácticas mediante exámenes escritos como única opción o la más importante para la acreditación.

6.- La forma como se han estructurado los exámenes departamentales en su mayoría presentan las siguientes características:

- a) Basados en reactivos de extrema especificidad.
- b) Elaborados principalmente con reactivos que no integran los contenidos de los módulos.
- c) Integrados con reactivos, elaborados de materiales de apoyo, que limitan la necesidad e interés del alumno por la investigación bibliográfica.
- d) Construidos con dificultades técnicas en la formulación de la base de las preguntas y en las opciones de respuesta ( con doble, triple o ninguna respuesta correcta).
- e) Elaborados con un mínimo de reactivos de trascendencia respecto a las funciones profesionales.
- f) Elaborados con reactivos de respuesta estructurada, que motivan respuestas mecánicas, memorísticas sin que sean valoradas las cualidades de análisis y síntesis del estudiante.
- g) Presentan relativa facilidad para "copiar" claves de respuesta.
- h) Probabilidad de acertar en un 20% aún desconociendo la respuesta correcta.
- i) Probabilidad de anular los reactivos correspondientes a contenidos no abordados en clase.
- j) Sujetos a modificación del profesor en el peso porcentual establecido con anterioridad.
- k) Ponderación arbitraria en la distribución porcentual de las calificaciones, al darle mayor peso al "departamental " hasta de un 70% por sobre otras formas de evaluación.
- l) Falta de credibilidad en la validez de los resultados de los "departamentales" debido al insuficiente número de "aplicadores", que obliga a reunir dos y hasta tres grupos en una aula, por lo tanto, el control y vigilancia quedan cuestionados.

- m) Probabilidad de “fuga” de exámenes debido a que no es el profesor responsable del grupo quien los aplica.

Con base en el análisis de la problemática de la evaluación del proceso enseñanza-aprendizaje y en el resultado de la encuesta aplicada a profesores y alumnos, se elabora la siguiente propuesta:

1.- Establecer una estrategia de evaluación del aprendizaje que permita hacer ajustes continuos a los planes y programas de estudio y que mediante su aplicación, resultados y contrastación con otros estudios vayan conformando un sistema de evaluación educativa.

2.- La evaluación será responsabilidad directa del profesor y deberá ser un proceso permanente continuo y orientado a identificar el cumplimiento de funciones profesionales.

3.1.- Los exámenes departamentales serán sustituidos por instrumentos de evaluación parciales que pueden ser de tipo formativo y sumario.

Los de carácter formativo tendrán el propósito de ayudar al alumno y al docente a detectar los obstáculos durante el proceso de aprendizaje y podrán ser aplicados en el momento que el docente lo considere pertinente para el cumplimiento de los objetivos programáticos. Los de carácter sumario, serán elaborados, aplicados y calificados por los profesores de asignatura, al final de las unidades didácticas y en las fechas programadas por las Coordinaciones de ciclo correspondientes, quienes las darán a conocer a través de los Programas Académicos y cronogramas de actividades que serán entregados a profesores y alumnos al inicio de cada semestre.

Estos exámenes podrán ser elaborados por preguntas de respuesta estructurada y/o no estructurada, contemplando los contenidos establecidos en los programas académicos y cartas descriptivas.

Los exámenes sumarios serán elaborados de acuerdo a las particularidades de cada módulo o componente por los profesores responsables.

Los profesores deberán entregar las calificaciones de los exámenes sumarios en un período máximo de 7 días contados a partir de la fecha de su aplicación.<sup>21</sup>

3.2.- En cuanto a la calificación del estudiante, el profesor deberá considerar los siguientes aspectos:

- a) La aplicación de los conocimientos y aptitudes adquirido por el alumno durante el curso, mediante su participación en clase y su desempeño en

---

<sup>21</sup> Consideración tomada por la Legislación Universitaria. Artículo 5. UNAM. México.

ejercicios, ensayos, prácticas y trabajos de laboratorio, así como, en los exámenes formativos y sumarios.

- b) El alumno deberá contar con el 80% de asistencias tanto en actividades teóricas como prácticas.
- c) El promedio para exentar será 8 de calificación<sup>22</sup> considerando la aprobación de todas las unidades didácticas.
- d) La calificación se integrará con o los porcentajes establecidos actualmente en cada módulo; en aquellos módulos que requieran ajustes, la Comisión de evaluación considerando las opiniones de los profesores del área presentará una propuesta complementaria.
- e) Los exámenes ordinarios (finales) serán efectuados por el profesor del curso y deberán ser escritos, excepto cuando a juicio del Consejo Técnico considere que las características del módulo, área o actividad obliguen a otro tipo de prueba<sup>23</sup>
- f) En caso de que un profesor no pueda concurrir a un examen final, el director de la facultad o escuela nombrará un sustituto. En todos los casos, los documentos deberán ser firmados por el profesor o profesores que examinarán.<sup>24</sup>

4.- Los alumnos presentarán un examen de rendimiento escolar, el cual será un instrumento que permita conocer los resultados del aprendizaje obtenidos al finalizar un curso con el propósito de recabar información para realizar ajustes a planes y programas de estudio como forma de seguimiento institucional<sup>25</sup>.

Su elaboración estará basada en la resolución de problemas relacionados con las funciones marcadas en el plan de estudio, a través de la integración de contenidos de los componentes de cada módulo y tendrá las siguientes características.

- a) El examen será presentado al término de cada semestre de manera obligatoria en fechas programadas por las Coordinaciones de Ciclo.
- b) La presentación del examen es requisito indispensable para la inscripción al siguiente ciclo escolar, sin que tenga un valor para la acreditación. Por lo tanto, es independiente y no interferirá con la calificación otorgada por cada profesor.
- c) El examen será integrado como resultado de la participación de los profesores de las áreas involucradas en cada ciclo y los miembros de la Comisión de Evaluación del ciclo correspondiente.
- d) El examen será calificado por computadora y el análisis de los resultados será llevado a cabo por la Comisión de evaluación quien propondrá los ajustes pertinentes a los planes y programas de estudio. (esta información quedará a disposición de los profesores en la coordinación de ciclo correspondiente).

<sup>22</sup> Según lo establecido en el Reglamento General de Exámenes, Artículo 2. UNAM. México.

<sup>23</sup> Op cit. Artículo 12.

<sup>24</sup> Op. Cit. Artículo 13.

<sup>25</sup> Se tomó lo propuesto por LEMUS (1984), en relación a la evaluación del rendimiento escolar de los alumnos, como un referente para la modificación de planes y programas de estudio.

5.- Capacitación continua y obligatoria del docente en lo relacionado a la evaluación del proceso enseñanza aprendizaje.

6.- Realización de investigación educativa relacionada con la evaluación.

7.-Se integrará una comisión mixta de evaluación en donde estarán representadas las diferentes áreas y ciclos académicos, y contará con :

- Jefe de carrera
- Coordinadores de ciclo
- 4 miembros del Comité Académico de Carrera (uno por cada ciclo)
- 2 profesores por área
- 2 alumnos por ciclo
- Profesores interesados en participar

Los cuales tendrán las siguientes funciones:

-Establecer criterios generales que permitan a través de la evaluación del aprendizaje, realimentar planes y programas de estudio.

- A través de reuniones específicas por área, establecer criterios generales para la evaluación y acreditación de los alumnos en los diferentes módulos y actividades (teoría, laboratorio, clínica y práctica de campo).
- Elaborar exámenes de rendimiento escolar por ciclo que permitan la retroalimentación de programas académicos (excepto alumnos).
- Participar en los talleres para la elaboración y Análisis del Examen Profesional Objetivo (EPO) (excepto alumnos).

La descripción del Programa General de Evaluación en el contexto institucional y dentro del ámbito de la profesión odontológica, hizo evidente la necesidad de promover un cambio importante en la evaluación de los alumnos y del proceso educativo, porque a pesar de existir algunos intentos en las propuestas evaluativas diferentes al paradigma tradicional en 1992, se observa aún la presencia de varios elementos que lo caracterizan, como la existencia de los exámenes objetivos, la rigidez de las evaluaciones programadas, la ponderación de una calificación final, por encima de una evaluación retroalimentadora, la fragmentación de la información obtenida de la evaluación del aprendizaje de los alumnos y la predominancia de la evaluación cuantitativa entre otras. Por lo anterior fue necesario trabajar arduamente en una modificación del plan de Estudio, el cual podía ofrecer un contexto más acorde a las necesidades sentidas en la evaluación.

A continuación se mencionan los cambios planteados en la modificación del Plan de estudio de la carrera de Cirujano Dentista en esa búsqueda de cambio de paradigma tradicional.

## **1.5 Modificación del Plan de Estudios de la Carrera de Cirujano Dentista (1998). Un nuevo enfoque en la Evaluación.**

En 1998 es aprobada la reestructuración del plan de estudio con varias modificaciones, dentro de las que se ubican entre otras: 1) El aprendizaje significativo como principio educativo, 2) las funciones profesionales del Cirujano Dentista, 3) su perfil de egreso, 4) el equilibrio entre las áreas de conocimiento biológico, clínico y social, a través de la incorporación de nuevos módulos relacionados con la metodología de la investigación, 5) el cambio de un plan de estudio semestral a un plan anual, 6) la fusión, sustitución e inclusión de módulos ocasionando un cambio en sus nombres y en ocasiones de sus objetivos, contenidos, 7) un enfoque diferente de la metodología de la enseñanza y la evaluación del aprendizaje, basado en la corriente crítica del aprendizaje; 8) una relación teoría-práctica más explícita, que destacará la importancia de la aplicación de los conocimientos de las áreas biológica, clínica y social en la práctica profesional del Cirujano Dentista, misma que se reflejó en la orientación de los contenidos en cada módulo.

En lo referente a la evaluación del aprendizaje, la modificación del plan de estudio tomó como base, el documento denominado **“Propuesta de Evaluación del Aprendizaje para la carrera de Cirujano Dentista”**, aprobado en 1992, por el Consejo Técnico de la FES-Zaragoza.

En el plan de estudio de la Carrera de Cirujano Dentista (1998) se considera que:

“La evaluación del proceso enseñanza-aprendizaje estará orientada al aprendizaje significativo, el cual estará integrando el conocimiento básico (tanto teórico como aplicado), en las áreas biológica, clínica y social; para la comprensión y transformación del proceso salud-enfermedad estomatológico en los niveles individual y colectivo, así como su aplicación en la práctica profesional con base en el principio de prevención integral” (pág. 25).

Tomando como referencia lo anterior, el plan señala que la evaluación será un proceso continuo que se desarrollará a lo largo del curso y cuya función será el realimentar al proceso educativo, indicando al profesor el avance logrado en las áreas de mayor dificultad, en las actividades y en las funciones profesionales que el alumno haya desarrollado.

Al alumno, la evaluación indicará su grado de cumplimiento de los objetivos programados por parte del profesor, y de manera integral considerará el aprendizaje que el alumno refleje en el aula, laboratorio, clínica, campo y aquellos espacios que queden fuera de estos escenarios, por medio de las actividades y funciones profesionales que desarrolle en el proceso educativo.

La evaluación, señala el documento, será de dos tipos: formativa y para la acreditación o sumaria.

La evaluación formativa se plantea con el fin de apoyar el aprendizaje, y dados los criterios e instrumentos podrá ser utilizada la autoevaluación en situaciones de aprendizaje que sea pertinente llevarla a cabo.

Será un componente obligado de toda actividad de aprendizaje, que permita detectar los obstáculos que se deban superar y las situaciones ha modificar a través del diseño de las estrategias que faciliten el aprendizaje significativo.

La evaluación para la acreditación tendrá como finalidad de garantizar ante la sociedad, los conocimientos y habilidades mínimos adquiridos por el estudiante, establecidos en los planes y programas respectivos.

La acreditación será un proceso paralelo, complementario e interdependiente de la evaluación, la cual será dirigida más al cumplimiento de los objetivos y se relacionara con la asignación de calificaciones en el rendimiento escolar del alumno dentro de los lineamientos establecidos por la Legislación Universitaria.

Dos aspectos en los que se hizo gran énfasis fue por un lado la pertinencia de seleccionar los instrumentos para evaluar los conocimientos de acuerdo a su naturaleza, (conocimientos relacionado con las ciencias básicas y contenidos relacionados con las ciencias sociales y el conocimiento clínico).

Y por el otro lado el tipo de contenido, estableciendo de inicio si se evaluarán contenidos teóricos, prácticos o actitudinales.

Y para los contenidos prácticos considerar el escenario de desarrollo de los mismos, clínica, laboratorio y campo.

Las técnicas sugeridas en el plan incluyen, las denominadas de observación, como: listas de verificación, registro anecdótico y escalas de evaluación.

Las técnicas de solicitud de productos o conductas específicas: proyectos, monografías, ensayos, reportes, participación, informes orales, demostraciones.

Y finalmente técnicas de resolución de problemas, como: simuladores clínicos, análisis de problemas, con reactivos de respuesta estructurada, práctica clínica, práctica de campo y baterías educacionales.

En este momento de aprobación del plan de estudio, quedaba claro que el docente no podía trabajar de manera individual dentro de su aula, para dar salida a los cambios propuestos en el proceso de enseñanza-aprendizaje y a su evaluación, sino por el contrario, lo debía hacer de manera grupal con el fin de analizar, discutir y dar salida en caso de así considerarlo necesario, a los cambios propuestos particularmente por la administración en turno y por el desarrollo de la profesión odontológica.

Es aquí donde se propone el trabajo más importante de la Comisión de evaluación de la carrera de Odontología, objeto de la presente tesis, como el grupo de docentes, estudiantes y funcionarios que podían interactuar de manera constructiva para dar salida a aquellos problemas identificados en el proceso educativo, apoyados en un proceso formativo en el campo de la evaluación, considerando a este, como el punto de partida en el que tendrían que converger todos aquellos elementos presentes en el proceso de enseñanza-aprendizaje y convertirse en el hilo conductor del cambio.

En el segundo y tercer capítulo de esta tesis, se describen y analizan las actividades realizadas por la Comisión de evaluación, en el fortalecimiento de un enfoque diferente al tradicional en la enseñanza y el aprendizaje de la Odontología y en la evaluación de la misma.

Como preámbulo a dicho trabajo, se dan a conocer en el siguiente apartado, algunos logros del trabajo participativo de los miembros docentes de la Comisión de evaluación, apoyando la tesis de que el trabajo grupal es la vía para generar y consolidar los cambios en el ámbito educativo.

## **1.6 Programa de Autoevaluación de la Carrera de Cirujano Dentista de la FES Zaragoza.**

En el año 2001, varios docentes consideraron importante incorporarse al grupo denominado Comisión de evaluación de la carrera con el propósito de recibir la capacitación en lo referente a la evaluación del aprendizaje, que les permitiera responder a las demandas establecidas para la evaluación de sus alumnos, pues se estaban presentando una serie de problemas en este rubro que demandaban por parte de los alumnos una forma diferente de evaluarlos<sup>26</sup>, pero a su vez consideraban que los problemas no solo incluían la evaluación del aprendizaje, sino también a otros aspectos como la infraestructura de las aulas y clínicas, la administración, la formación de los docentes, las prácticas de campo, entre las más importantes.

Bajo esta situación la jefatura de carrera organizó un Programa General de Evaluación de la Carrera, el cual considera todos los rubros antes mencionados, teniendo como objetivo general el establecer un sistema de evaluación que involucre a todos los procesos que intervienen en la formación de recursos humanos para la salud del sistema estomatognático.

Para el desarrollo de dicho programa la jefatura se basó en algunas estrategias similares a las establecidas para la Comisión de evaluación, con sus propias particularidades.

---

<sup>26</sup> Los profesores miembros de la Comisión de evaluación hicieron modificaciones e su forma de evaluar, sin embargo, la cobertura no ha sido la suficiente, varios profesores no han entrado hasta el momento al proceso de formación establecida para la Comisión en donde se han dado a conocer otras alternativas en la evaluación.

Un aspecto importante de destacar es el hecho de que el grupo de trabajo para este programa, quedó constituido por varios docentes entre los cuales se encuentran diez miembros de la Comisión de evaluación, por invitación de la Jefatura de carrera, como reconocimiento a su labor docente dentro del campo de la evaluación educativa.

La evaluación del aprendizaje fue considerada en la Dimensión "procesos de evaluación" dentro del subprograma que lleva el mismo nombre del objeto a analizar, los resultados de este trabajo fueron incluidos en un documento, titulado "Propuesta de evaluación para los alumnos del Plan de estudio anual en la carrera de Cirujano Dentista"<sup>27</sup>.

La comisión de evaluación de la carrera, consideró que para favorecer y enriquecer el proceso educativo en la misma, era necesario reflexionar sobre las formas en que se concibe y practica la evaluación del aprendizaje actualmente, para saber si las mismas responden al modelo de enseñanza y evaluación del aprendizaje establecidos en el plan de estudio vigente en estos momentos en la carrera.

El plan de estudio vigente (1998), establece la necesidad de concebir a la evaluación:

"... como un proceso continuo que se desarrolla a lo largo del curso, cuya función es realimentar el proceso educativo, indicando tanto al profesor como al estudiante el avance que se ha logrado en las áreas de mayor dificultad, en las actividades y funciones profesionales que el alumno ha desarrollado... asimismo debe indicar al docente el aprovechamiento que ha tenido el estudiante, y éste a su vez, esté informado acerca del cumplimiento de los objetivos programáticos por parte del profesor" (pág.25).

Por lo que era importante a tres años de la aprobación del plan anual y del antecedente de la propuesta de evaluación aprobada en 1992 por el H. Consejo técnico de la FES Zaragoza en el que el plan se apoyó, así como, los resultados de trabajo de la Comisión de evaluación, definir en los actores del proceso educativo ¿Qué entienden por evaluación, evaluación del aprendizaje, calificación y acreditación? ¿ Si las prácticas de la evaluación del aprendizaje son congruentes con el modelo de enseñanza adoptado por la carrera? ¿ Si el modelo de evaluación del plan de estudio vigente está presente en el ejercicio de la evaluación del aprendizaje de los docentes de la carrera? ¿ Cómo se evalúa? ¿ En qué momentos?, ¿ Con qué técnicas e instrumentos? ¿Cuál es el uso que se le da a los resultados? para saber si las prácticas de evaluación corresponden a las establecidas en el Plan de estudios vigente y al modelo de enseñanza de la carrera y en consecuencia que es lo que planea el docente en su enseñanza y

---

<sup>27</sup> La propuesta fue aprobada en el 2004 por el Comité Académico de la carrera de Cirujano Dentista. Actualmente se encuentra en revisión de estilo para posteriormente llevar a cabo su impresión y edición. El documento será la base para iniciar el trabajo de análisis con los docentes, alumnos y funcionarios que aún no forman parte de la Comisión de evaluación.

que espera obtener del alumno al inicio, durante el curso y al concluirlo y a su vez identificar de que forma influyen estas prácticas de la evaluación en el aprendizaje de los alumnos en su rendimiento y trayectoria escolar y en el desarrollo de propio proceso educativo.

Por lo que también fue necesario preguntarse y responder a las siguientes preguntas a través de este subprograma:

¿Cómo se concibe la evaluación del aprendizaje en el plan de estudios y a qué corriente (s) pedagógica(s) responde?

¿Existe congruencia entre el modelo de evaluación del aprendizaje del plan de estudios anual con el rubro del programa de estudio referente a la evaluación del aprendizaje de los alumnos?

¿El modelo de evaluación del aprendizaje corresponde a las estrategias didácticas planteadas en el programa?

¿En el programa están explícitos los criterios e instrumentos de evaluación del aprendizaje?

¿Las técnicas y los instrumentos de evaluación existentes o utilizados responden de manera particular a la exploración del aprendizaje teórico, práctico y actitudinal como lo establece el plan de estudios anual?

¿El modelo de evaluación del aprendizaje corresponde al modelo de enseñanza de la carrera?

¿En el programa están explícitos los criterios e instrumentos de acreditación del alumno?

¿Los docentes cuentan con los elementos pedagógicos para evaluar el aprendizaje de sus alumnos de acuerdo al enfoque de la evaluación de los aprendizajes del alumno presente en el plan de estudios?

¿Existen actividades académicas que favorezcan la formación de los docentes dentro de los nuevos enfoques de la evaluación de los aprendizajes?

¿Los docentes cuentan con las condiciones y los medios para desarrollar una forma de evaluación del aprendizaje de sus alumnos alternativa a la tradicional?  
(Relación maestro/alumno)(Relación horas clase/contenido)

¿Los alumnos participan en la evaluación de su aprendizaje?

¿Los alumnos conocen desde el inicio del ciclo escolar la forma y los instrumentos con que se les va a evaluar?

¿A lo largo del curso el alumno va conociendo sus avances dentro de su evaluación?

¿Al alumno se le realimenta a partir de los resultados de sus evaluaciones de manera inmediata?

¿Al alumno se le realimenta a partir de los resultados de sus evaluaciones de manera individual y grupal?

¿Se favorece la autoevaluación individual y grupal?

¿La evaluación favorece la retroalimentación de los alumnos, docentes, plan y programas de estudios?

Para responder a estas preguntas, se planteó en el subprograma como:

Objetivo general:

Identificar a partir del análisis y reflexión, los avances de la carrera en el proceso de la evaluación para consolidar el modelo de evaluación del aprendizaje establecido en el plan de estudios anual, vigente en la carrera de Cirujano dentista, para favorecer el proceso educativo en la misma.

Y como Objetivos Específicos:

Analizar la correspondencia en la evaluación del aprendizaje que existe entre los programas académicos y el plan de estudios, para que en caso necesario se desarrollen acciones que establezcan su congruencia.

Analizar si las concepciones y la práctica que los docentes en torno a la evaluación del aprendizaje responden a las señaladas en el plan de estudios para fortalecer en ellos si es preciso dicho modelo.

Analizar si las técnicas e instrumentos de evaluación del aprendizaje empleadas por los docentes son acordes con los establecidos en el plan de estudio, para en caso de encontrar discrepancias se realicen actividades que rebasen dicha situación.

Analizar si los usos que tiene la evaluación del aprendizaje en el proceso educativo de la carrera son acordes a los señalados en el plan de estudios, para que en caso de no ser así se establezcan las medidas necesarias para su reorientación.

Establecer en caso necesario, criterios e instrumentos de evaluación del aprendizaje en su dimensión teórica y práctica en las áreas biológica, clínica y social, que reflejen el nivel de aprovechamiento de los alumnos, cuanti y

cualitativamente para realimentarlos a ellos, a los docentes y al proceso enseñanza-aprendizaje, tal y como lo señala el plan de estudios.

Dichos objetivos guiaron el trabajo de la Comisión de evaluación en la carrera de Odontología en el proceso de autoevaluación<sup>28</sup>.

El desarrollo del subprograma relacionado con la evaluación del aprendizaje, apoyó el trabajo de la Comisión de evaluación de la carrera de Cirujano dentista, en el hecho de considerar a las formas y a los resultados de la evaluación del aprendizaje, como fuentes de información necesarias para la revisión de otros aspectos que intervienen en el proceso educativo, como la congruencia externa e interna del plan de estudio, las condiciones académico-administrativas de los docentes, el perfil de ingreso y egreso de los alumnos, el proceso formativo de los estudiantes, así como, la infraestructura con la que se cuenta dentro de la institución para el cumplimiento de la misión de la facultad.

En este sentido, el estudio de la evaluación no se circunscribe sólo al aprendizaje, sino que se abre al ámbito educativo, por los docentes que iniciaron la identificación de algunas respuestas a las problemáticas presentes dentro de sus aulas con relación a la evaluación del aprendizaje bajo una metodología participativa, forma que como se señaló en el inicio de éste apartado, fue retomada por las instancias académico-administrativas que actualmente dirigen la carrera de Odontología.

Este proceso fue antecedido por varios esfuerzos que a continuación se presentan.

## **1.7 ¿Cómo desarrollar un nuevo enfoque de la Evaluación?**

A partir de varias reflexiones, desde 1992 en la carrera de Cirujano Dentista, se sintió la necesidad de realizar algunos cambios en la forma de concebir la evaluación del aprendizaje, pero la pregunta era ¿Cómo incorporar a los docentes al desarrollo de la propuesta de evaluación aprobada por el Consejo Técnico, que englobaba una visión crítica de la evaluación del aprendizaje en contraposición a la visión tradicional de la misma?

Dentro de las búsquedas a la resolución de tal interrogante se encontraron autores que proponen metodologías para mejorar la enseñanza y la formación de los docentes.

---

<sup>28</sup> Actualmente los resultados de los subprogramas que integraron el Programa de Autoevaluación de la Carrera de Cirujano dentista, se encuentran en proceso de integración por parte de la administración para servir como base en el proceso de certificación que realizan los Comités de Evaluación Institucional del país, en el que se ubican las escuelas y facultades de Odontología.

LEWIN (1946) propone el enfoque de solución de problemas, SCHÖN (1987) aporta el modelo de los profesionales reflexivos, STENHOUSE (1984) y ELLIOT (1990) promueven el movimiento de la investigación como base de la enseñanza; GIROUX (1990) reclama la formación de profesionales como intelectuales, iniciada por GRAMSCI (1967); SENGE, et al. (2000) genera planes de acción sobre las escuelas que aprenden a aprender, en donde el trabajo en equipo, la apertura reflexiva y el pensamiento en la acción son la base para el éxito de todo profesional.

Entonces surgen otras interrogantes en relación de cómo hacerlo ¿El docente de la Carrera de Cirujano Dentista puede trabajar algunas problemáticas relacionadas con la evaluación a partir de la integración de un grupo heterogéneo en lo relacionado a funciones (docentes, administrativas, estudiantiles) y a las áreas académicas (biológica-clínica y social) que integran a la carrera?

¿ Es a partir de lo que más les interesa a ellos – instrumentos de evaluación- que se puede iniciar el proceso de cambio en su enfoque de la evaluación?

¿Es posible aplicar los pasos de la investigación-acción participativa a las prácticas educativas de los docentes, para dar alternativas a los problemas de la evaluación del aprendizaje en la carrera?

¿Es el trabajo grupal una opción para transformar viejas prácticas en la docencia y dar paso a nuevas posibilidades dentro de la evaluación del aprendizaje?

¿Es el trabajo cooperativo una posibilidad dentro de esta dinámica?

En este contexto se considera la posibilidad de tomar en cuenta a la investigación –acción como lo plantean STENHOUSE (1984) y ELLIOT (1990), para incorporar a los profesores a la resolución de sus propias problemáticas escolares y de acuerdo a BAULEO (1969) y a PICHÓN RIVIERE (1977) considerando al trabajo grupal como el medio para hacerlo, así como, al trabajo colaborativo planteado por VIGOSTSKY (1934) en el que cada participante tiene la posibilidad de ofrecer sus experiencias y conocer la de los otros con el propósito de construir una salida a los anteriores planteamientos pues se parte del hecho preponderante de la acción, como definitorio de éste método de investigación.

Esta dimensión se concreta en el papel activo que asumen los sujetos que participan en la investigación , la cual toma como inicio los problemas surgidos de la práctica educativa, reflexionando sobre ellos, rompiendo de esta forma con la dicotomía separatista teoría/práctica.

Bajo este contexto, la propuesta de KEMMIS (1988):

"La investigación-acción es una forma de investigación llevada a cabo por parte de los prácticos sobre sus propias prácticas" (pág. 42).

Confirma la idea de considerar a la investigación-acción como una posibilidad metodológica para orientar el trabajo de la Comisión de evaluación de la carrera de Cirujano dentista. Así como, lo expresado por RODRÍGUEZ Y GIL (1996):

"La investigación-acción implica un talante democrático en el modo de hacer investigación, una perspectiva comunitaria. No se puede realizar de forma aislada; es necesaria la implicación grupal. Se considera fundamental llevar a cabo la toma de decisiones de forma conjunta, orientada hacia la creación de comunidades autocriticas con el objetivo de transformar el medio social" (pág. 52).

Ambos autores, permitieron también, ver a la investigación- acción pero sobre todo al trabajo grupal que en ella se desarrolla, como el camino posible, para incorporar a los docentes, alumnos y funcionarios, al desarrollo de la propuesta de evaluación en Odontología aprobada por el Consejo Técnico, bajo un enfoque diferente al tradicional, como se mencionó anteriormente.

Por lo anterior, fue importante considerar en este trabajo de tesis, la investigación de las características del contexto en el que se desarrollaría dicha dinámica metodológica, ya que como se sabe, el conocimiento del mismo puede facilitar el trabajo planeado y lo contrario, es decir, su desconocimiento puede limitarlo e incluso obstaculizarlo.

Otro aspecto de importancia a revisar en este trabajo, fue la formación docente, por considerarse una fuente de motivación para los participantes a trabajar en evaluación y evitar la no participación de los mismos, por carecer de elementos teórico-metodológicos, sobre el campo. Por lo que fue necesario analizar como se ha concebido la formación docente en un ámbito nacional y local específicamente en la Odontología para ver la factibilidad de que los participante promovieran y sugirieran las temáticas a tratar, en un proceso de aprendizaje independiente y/o bien mediado por expertos, rompiendo con el esquema tradicional de quedarse al margen de los procesos formativos promovidos institucionalmente.

Por último, y para refirmar lo expuesto para el abordaje de la metodología participativa, fue necesario considerar las características del trabajo grupal y cooperativo por ser estas formas, una posibilidad de dinámica interactiva entre los participantes.

Por lo anterior, es importante considerar el contexto, la formación docente y los trabajos grupal y cooperativo como los elementos necesarios para el desarrollo y apoyo en este trabajo de investigación, es por ello que a continuación se abordan y analizan cada uno de ellos como base para el desarrollo de la metodología de la presente tesis.

## **CAPÍTULO 2**

# **CATEGORÍAS DE ANÁLISIS QUE ORIENTARON LA CONSTRUCCIÓN DE UNA METODOLOGÍA PARTICIPATIVA PARA EL ABORDAJE DE LA EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE**

Este segundo capítulo, se ha dividido en tres rubros, en donde cada uno representa una categoría de análisis que permitió integrar la base para la construcción de la propuesta metodológica participativa que se describe y analiza en el presente trabajo de tesis.

Es importante señalar el contexto en el que se dio la posibilidad de construir la propuesta, pues el ambiente social y educativo del escenario zaragozano desde sus orígenes ha tenido la posibilidad de promover el trabajo conjunto de los diferentes actores en los proyectos educativos que en él se han gestado.<sup>29</sup>

El surgimiento de la Escuela Nacional de Estudios Superiores Zaragoza, bajo un modelo innovador como el Sistema de Enseñanza Modular (SEM), permitió iniciar a los docentes, alumnos y funcionarios en estructuras pedagógicas diferentes a las tradicionales y sobre todo cuestionar la tecnología educativa fuertemente desarrollada en los años setentas, todo ello con el enfrentamiento continuo de sus seguidores.

Lo anterior crea la posibilidad como se explica en este rubro, de continuar con los intentos de desarrollar en la facultad el paradigma del aprendizaje centrado en el alumno, que actualmente ha tomado gran impulso dentro de la psicología cognoscitiva, bajo su principio de "aprender a aprender" y de considerar los estilos de aprendizaje de los alumnos, que deben ser tomados en cuenta en el diseño de los planes y programas de estudio, en donde se verán reflejadas las nuevas tendencias en el proceso enseñanza-aprendizaje, en el rol del maestro y en el papel del alumno

La formación docente es la segunda categoría que se aborda en este capítulo, porque se partió del supuesto, de que el docente es pieza fundamental para promover y generar cualquier cambio de posturas, la concepción que el docente posea del hombre o individuo que se quiere formar y del proceso de aprendizaje que se quiera desarrollar se verán reflejadas en el concepto y modelo de evaluación que se plante en el ámbito escolar.

La trayectoria que ha seguido la formación docente en la FES Zaragoza ha definido los aspectos señalados anteriormente, es por ello interesante tener un panorama de lo acontecido, pues fue este un antecedente que ofreció una serie de posibilidades en la propuesta metodológica planteada en el presente trabajo.

Por último el aprendizaje grupal y cooperativo formó la tercer categoría, por ser la integración de ambas una posibilidad diferente a las ya existentes del

---

<sup>29</sup> En la ENEP Zaragoza, señala DE ALBA (1991), también se empezó a desarrollar un discurso contestatario a la tecnología educativa. La ENEP Zaragoza se caracterizó por el trabajo conjunto entre profesores, estudiantes, autoridades y asesores pedagógicos. Se destacó por los estudios en materia de reestructuración y evaluación curricular.

trabajo académico, en la FES Zaragoza que permitiera dar otro enfoque al concepto de aprendizaje y evaluación.

En este rubro se caracterizan y diferencian el aprendizaje grupal haciendo énfasis en el grupo operativo y cooperativo, destacando las cualidades y logros obtenidos en el campo educativo bajo las premisas de los mismos.

## 2.1 El Contexto

En el presente estudio se toma como escenario a la Facultad de Estudios Superiores Zaragoza de la Universidad Nacional Autónoma de México, particularmente a la problemática en el contexto de la formación para el ejercicio de la docencia universitaria, que tiene como marco general al Plan de Desarrollo Institucional en esta facultad, programa dependiente de la Secretaría Académica de esa Institución.

En esta investigación se parte de la premisa de que no es suficiente para atender la problemática de la evaluación del aprendizaje, una formación en las técnicas, procedimientos e instrumentos de evaluación del aprendizaje, en el contexto educativo específicamente en la generación de propuestas que atiendan a la problemática del aula que consideren un conjunto de herramientas para el deber ser docente. Se hace necesario un replanteamiento de dichos procesos de formación que den cuenta de la gran diversidad individual y cultural, así como que consideren un conjunto de elementos que se constituyan en condición del presente y desde luego también para el futuro.

En este sentido, se parte del supuesto de que la formación de docentes requiere de un proyecto específico de formación que de cuenta de esta realidad educativa promoviendo la generación de ambientes y comunidades de aprendizaje que reconozcan la necesidad de evaluar no solo respecto de los contenidos específicos, sino que también se hace necesario, así mismo un reconocimiento de las características individuales y colectivas que emergen como constituyentes de nuestra propia forma de ser, de mirar y responder ante nuestro mundo igualmente diverso y cambiante.

La presente investigación considera que la comprensión de los sucesos individuales y colectivos que participan en los procesos de aprender y enseñar harán posible que el docente y el alumno se constituyan en un sujeto pedagógico activo, que contribuya y participe en los procesos de aprendizaje bajo esos sucesos.

En este sentido, a partir de este proceso de indagación deseamos hacer evidente lo que hasta el momento en esta institución educativa ha sido silenciado a partir de la preponderancia del paradigma objetivista, la diferencia de cada uno de nosotros como docentes y alumnos a partir de la constitución

de un estilo particular de enseñar y aprender configurado a partir de la propia historia educativa de cada uno de nosotros y de la interacción que realizamos en el grupo social en el que nos desarrollamos.

A partir de esta premisa, lo evidente y silenciado, la subjetividad emerge a partir de la utilización como pretexto para esta tarea, de los instrumentos de evaluación del aprendizaje, que llaman a la reflexión, y por lo tanto nos permite relacionarnos con nuestro entorno y con los demás.

En los inicios del presente milenio se ha continuado avanzando con más fuerza hacia una postura pedagógica alternativa al paradigma dominante positivista que ha caracterizado por muchos años al currículum escolar, esta es la preocupación en centrar los propuestas educativas hacia el aprendizaje y los procesos que se dan en el individuo, el aprendizaje para saber aprender más y mejor.

Como lo menciona POZO (1999):

"Tras un largo periodo de predominio de la psicología conductista, se está consolidando un nuevo enfoque conocido como "Psicología cognitiva" cuya representación más clara es el "procesamiento de información", basado en una analogía entre el funcionamiento de la mente humana y los computadores digitales" (pág.21).

Este cambio de orientación afecta a la mayor parte de los campos de investigación en Psicología (memoria, atención, inteligencia, comprensión, alcanzando incluso al estudio de la interacción social y de la emoción).

Sin embargo, un repaso aunque sea somero, de los textos al uso sobre *Psicología del Aprendizaje*, tanto en castellano como en otros idiomas, muestra que en el estudio del aprendizaje siguen siendo dominantes las posiciones conductuales e incluso que la mayoría de esos Tratados suelen dedicar la mayor parte de sus páginas a situaciones de aprendizaje animal en el laboratorio, cuya relevancia para el aprendizaje humano en situaciones complejas, como las estudiadas desde el enfoque cognitivo dominante, es cuando menos discutible.

En este punto y en acuerdo con POZO (1999), aún en las propuestas pedagógicas actuales se mantiene una predominancia del paradigma positivista que orienta sus objetivos hacia la conducta observable, un reto en ese sentido es el reconocimiento a nuestros componentes humanos que nos diferencian y conceden nuestra diferencia individual, como las emociones, la personalidad y los propios estilos de vida, estilos de aprender y de interactuar tanto en lo individual como en grupos sociales.

Pensando con POZO (1999) y POZO y MONEREO (1999), respecto del nuevo paradigma que emerge en contraposición a las teorías conductuales y asociacionistas,

"Si tuviéramos que elegir un lema, un mantra que guiara las metas y propósitos de la escuela del Siglo XXI, sin duda el más aceptado a estas alturas entre educadores e investigadores y políticos que toman decisiones sobre la educación e intelectuales que reflexionan sobre ella, sería el que la educación tiene que estar dirigida a ayudar a los alumnos a aprender a aprender" (pág.11).

Esto que durante mucho tiempo ha sido un estandarte de muchas y diversas propuestas educativas, en gran parte de ellas ha carecido de propuestas claras y tangibles sobre esta preocupación centrando sus esfuerzos más hacia las formas de cómo enseñar que en el punto de cómo aprender, competencias transferibles, se habla entonces de la necesidad de construir una nueva forma. La carrera de Cirujano Dentista de la FES Zaragoza no escapa de esta situación, pues en ella a lo largo de los años, ha predominado la enseñanza hegemónica conductista sobre todo por la concepción científico-técnica que caracteriza a la profesión odontológica. Evidente en los programas de formación docente dentro de los cuales han predominado los temas disciplinarios con una alta tendencia tecnológica.

Continuando con POZO Y MONEREO (2000),

"...es difícil encontrar alguna reflexión sobre el futuro de la educación [...] que no afirme enfáticamente que una de las funciones de la educación futura debe ser promover la capacidad de los alumnos de gestionar sus propios aprendizajes, adoptar una autonomía creciente en su carrera académica y disponer de herramientas intelectuales y sociales que les permitan un aprendizaje continuo a lo largo de toda su vida" (pág.11).

En ese párrafo se deja plasmada la preocupación en torno a los retos de la educación para el presente milenio, cuestión puesta en la mesa de discusión por la propia sociedad que demanda en los profesionales necesidad de desarrollar esas competencias o capacidades para aprender en la vida y para la vida (TALYZINA 1994).

Y la necesidad en consecuencia de planear y diseñar una forma de evaluación educativa diferente sobre todo en lo que respecta a los estudiantes.

La misma preocupación la refleja PÉREZ (2000), al abordar la enseñanza para la comprensión, apuntando:

... "en el presente se nos plantea el problema de cómo concebir la práctica docente en el aula y en el centro, de modo que facilite y provoque en las nuevas generaciones aquel proceso de reconstrucción" (pág. 78).

En este mismo sentido se manifiesta la angustia en este milenio por la necesidad de un cambio de paradigma educativo en el Informe Delors elaborado para la UNESCO "La Educación encierra un tesoro" (1996), del cual se obtiene el siguiente párrafo:

"El siglo XXI, que ofrecerá recursos sin precedentes tanto a la circulación y al almacenamiento de informaciones como a la comunicación, planteará a la educación una doble

exigencia que, a primera vista, puede parecer casi contradictoria: la educación deberá transmitir, masiva y eficazmente, un volumen cada vez mayor de conocimientos teóricos y técnicos evolutivos, adaptados a la civilización cognitiva, porque son las bases de las competencias del futuro. Simultáneamente deberá hallar y definir orientaciones que permitan no dejarse sumergir por las corrientes de informaciones más o menos efímeras que invaden los espacios públicos y privados y conservar el rumbo en proyectos de desarrollo individuales y colectivos. En cierto sentido, la educación se ve obligada a proporcionar las cartas náuticas de un mundo complejo y en perpetua agitación y, al mismo tiempo, la brújula para poder navegar por él" (pág. 95).

Se considera en ese sentido la necesidad de replantear los esquemas tradicionales de enseñanza y de diseño curricular con la necesidad de atender en el presente milenio nuevas propuestas curriculares que incorporen la flexibilidad e incorporen una formación que considere el desarrollo de habilidades y de mirar al acto educativo, de un nuevo proyecto de escuela, de la necesidad de plantear nuevos currículos que consideren el aprender a aprender, así como, el seguir aprendiendo. (POZO Y MONEREO 1999).

Es así que las voces se hacen cada vez más presentes demandando un currículum para aprender, que considere las exigencias de la nueva Sociedad cognoscitiva, de la Nueva Sociedad del Aprendizaje, en palabras de POZO Y MONEREO (1999):

" Así, ante la perspectiva de esa nueva civilización cognitiva, en la que de hecho ya estamos inmersos, se asume que los sistemas educativos deberán perder buena parte de la función selectiva o capacitadora a la que tradicionalmente han estado dirigidos para, adoptando formatos y estructuras más flexibles, centrarse en el desarrollo de competencias y habilidades transferibles" (pág. 12).

En este sentido, el planteamiento nos invita a dirigirnos hacia la constitución de una nueva cultura del aprendizaje, y en consecuencia a una nueva cultura de la evaluación.

Una nueva cultura que se viva en la vida escolar cotidiana en las distintas modalidades educativas como la educación presencial bajo la organización de comunidades de aprendizaje como herramientas del presente, se suma a las voces que demandan un nuevo paradigma educativo (GIMENO, 2000; REIGELUTH, 2000; MONEREO y CASTELLÓ, 2000; POZO y MONEREO, 1999).

En este contexto, en el presente nuevo milenio, nuestra institución educativa enfrenta grandes retos ante los cambios sociales que no se limitan ya al contexto nacional, el proceso de globalización está en marcha, los límites de los estados-gobierno se diluyen y por ende el límite cultural, se comparten culturas ante la dinámica económica que se reorganiza y reestructura a una velocidad mayor a los ajustes que se realizan en las instituciones educativas y sus programas académicos.

La sociedad está transformando sus referentes de intercambio productivo, los bienes materiales han perdido terreno cediendo espacio a la información como valor predominante en el intercambio mundial. La Revolución del saber está en marcha, el conocimiento emerge como el valor fundamental para poseer, la gestión del conocimiento constituye ya el centro para la actividad productiva (UNESCO, 1996, pág. 98).

El conocimiento se eleva cada vez más en un bien social codiciado y por ende requerido en las instituciones de educación superior. Bajo este contexto, la necesidad de constituir una cultura escolar que considere la apropiación de la información y por ende del conocimiento se hace imperiosa, es en este punto que el conocimiento de los propios procesos de aprender a aprender toman gran relevancia, no solo por la dinámica educativa del presente milenio que recién inicia, también por la responsabilidad depositada en los formadores de recursos humanos de dotar a nuestros estudiantes de recursos necesarios para los procesos de aprendizaje autodirigido, de aprender para la vida en la vida.

En este sentido, las universidades públicas tienen el reto de amalgamar este conjunto de condiciones en la conformación de un profesional que responda a esta dinámica mundial con un espíritu nacionalista respaldado en las humanidades.

Como educadores no podemos estar ajenos a esta condición, particularmente si consideramos que otras comunidades como la Unión Europea ya están tomando acciones necesarias para afrontar esta condición, en su Libro Blanco "Enseñar y aprender: Hacia una sociedad del conocimiento" han dejado plasmadas diferentes estrategias de acción a nivel internacional para abordar la problemática en torno a las nuevas demandas de la población a partir de la necesidad de continuar su proceso formativo de manera independiente y vinculado a los requerimientos de la sociedad del presente, la sociedad o comunidad de los aprendizajes.

Bajo este contexto, la FES Zaragoza como institución educativa, requiere incorporar las políticas y cambios educativos que a nivel mundial se están gestando, para ofrecer un proceso formativo a los estudiantes que promueva y facilite su desarrollo integral como sujeto de una sociedad cada vez más compleja, que enfrentará continuamente diversos retos en la vida cotidiana y a nivel profesional, de lo contrario, las propuestas educativas alternativas que surjan en la planta docente, estudiantil o académico-administrativa con una intencionalidad de cambio de paradigmas educativos se encontrarán descontextualizadas o aisladas sin comprensión y apoyo institucional.

Los docentes en ese sentido, también debemos identificar, estudiar, analizar y reflexionar, las propuestas educativas que se generan para el enriquecimiento de nuestro trabajo en las escuelas y facultades para el proceso formativo de nuestros estudiantes. Lo anterior, ubica a la docencia más allá de la simple transmisión de conocimientos (MORÁN 1987; FERRY 1990;

PASILLAS 1992), es decir, la docencia debe considerarse como una actividad compleja que requiere para su ejercicio de la comprensión del fenómeno educativo,<sup>30</sup> y social global<sup>31</sup>, condición que ya se establecía desde la década de los ochenta y en la que el presente trabajo se circunscribe.

En ese sentido, cuando se planteó este trabajo de tesis, se identificó como una necesidad la revisión de la formación de los docentes universitarios, a nivel nacional, de la UNAM y en la carrera de Cirujano Dentista de la FES Zaragoza en particular, porque la formación sería un proceso trastocado en el momento de la incorporación de los docentes en la Comisión de evaluación de la carrera de Odontología durante la revisión de documentos académicos, de la metodología grupal en la que se organizó el trabajo y por tener la gran posibilidad de abordar problemáticas comunes, que darían cuenta de las limitaciones o conocimientos teórico-metodológicos que poseemos en el campo educativo, posibilitando así una oportunidad en nuestra profesionalización dentro de este terreno, entendiendo como profesionalización de la docencia, al proceso por medio del cual el personal académico adquiere una formación teórica, metodológica e instrumental para ejercer, estudiar, explicar y transformar su práctica educativa (MORÁN 1987).

## 2.2 La Formación Docente

En este apartado abordaremos principalmente la formación docente como un aspecto de gran trascendencia en las instituciones educativas, ya que se requiere de una planta docente que además de poseer una apropiación de contenidos y de teoría pedagógica, también como lo señalan ROCKWELL Y MERCADO (1986):

"... posea una cantidad de elementos más sutiles e implícitos en esos puntos donde se cruzan lo afectivo y lo social con el trabajo intelectual" (pág. 5).

Es decir, es el docente quien realiza y determina parcialmente tanto las funciones sociales de la educación como sus fines particulares, es por ello que se pretende que el docente se apropie de su función, considerándola parte de su proyecto de vida, de identidad, la cual respete y le encuentre sentido sobre todo de construcción, de cambios constantes y como lo posiblemente alcanzable dentro lo ideal o lo adecuado.

---

<sup>30</sup> EUSSE Zuluaga, investigadora del CISE- UNAM en sus reflexiones sobre la docencia y sus implicaciones.. en 1994 planteaba la necesidad de reconocer a la docencia como una profesión apoyada en tres bases estrechamente relacionadas: una base social, de conocimientos y competencias y una base ética.

<sup>31</sup> Varios investigadores del CISE- UNAM, que participaron en el Foro Nacional sobre formación de profesores universitarios organizado por ANUIES, la Secretaría de Educación Pública y la UNAM en 1987, coincidieron que la docencia debe ubicarse como un proceso social que no se reduce a la relación entre profesor y alumno en el aula, el taller o el laboratorio. Esta relación señalan, es la concreción de las determinantes sociales, históricas, teóricas, epistemológicas, psicológicas y didácticas que la configuran, por lo que para su ejercicio, se requiere un enfoque integral multirelacional y multidisciplinario.

En la UNAM se forman profesionales con base a un perfil específico que permite a sus egresados resolver problemas determinados, sin embargo, no se proporcionan elementos para ejercer la docencia, en caso de que alguno de ellos se interese en la misma<sup>32</sup>. En la década de los '70, en México, ante la masificación de la educación, muchos de los docentes de escuelas de nivel medio superior y superior de nueva creación, fueron pasantes o recién egresados; lo que favoreció la improvisación de la práctica docente.

El manejo de los contenidos teóricos de las diversas disciplinas que integran una profesión parecía ser el único factor importante en la práctica docente, lo que favoreció la desvinculación con todos aquellos aspectos pedagógicos de interés para todos los profesionales que se dedicaban a la docencia, más aún ante el hecho de no contar con maestros que respondieran al perfil necesario para poner en marcha las escuelas de nueva creación, pero sobre todo aquellas que se apoyaron en sistemas de enseñanza llamados "innovadores" como el modular, se generó un programa de formación docente, guiado por la concepción dominante de la tecnología educativa, como medio que orientara y delimitara las actividades en las aulas (CHEHAIBAR 1993; PÉREZ 1995).

En la ENEP Zaragoza a través del SEM dentro de la carrera de Cirujano Dentista, se pretendió establecer una relación horizontal entre el profesor y el alumno con el objetivo fundamental de propiciar la formación de estudiantes críticos, analíticos, creativos, participativos y autónomos para la resolución de problemas bucodentales ( Plan de Estudios, 1977) <sup>33</sup>

No obstante resulta evidente que para lograr tal perfil del alumno se requiere de diversos elementos integrados entre la institución, el docente y el alumno.

En este sentido se considera que el docente debe estar inmerso directamente en el proyecto de formación docente que su institución promueva o bien que él mismo lo genere a través de una constante participación sobre todo de tipo grupal, ya que será también el intercambio de experiencias lo que le permita encontrar sentido a su práctica docente, pero sobre todo que le permita reflexionar sobre las corrientes de pensamiento críticas como una

---

<sup>32</sup> En el periodo de (1968-1980), las políticas de formación de profesores en la UNAM, de acuerdo a un estudio realizado por CHEHAIBAR L., ubican el perfil del maestro acuñado por la figura de connotados políticos e intelectuales de la época, donde el status de la profesión liberal se enriquece con el ejercicio de la cátedra universitaria, como un acto complementario a su práctica profesional, cuya calidad está determinada por el dominio práctico de la profesión y el manejo de contenidos específicos de la disciplina que imparte. Ante el crecimiento de la matrícula desborda los recursos docentes de la institución y su organización académica, por lo que domina una docencia intuitiva, ya que se impone un reclutamiento masivo de nuevos profesores, profesionistas todos ellos que ante la perspectiva cada vez más estrecha de encontrar campo de trabajo en su profesión de origen, buscan en la docencia un medio de subsistencia. Desde la perspectiva institucional, este personal debe capacitarse en aspectos técnicos e instrumentales para la práctica de la docencia, de una nueva docencia masificada.

<sup>33</sup> El objetivo se mantuvo en la reestructuración del plan de estudio que se realizó y aprobó en 1998.

posibilidad de cambio, sin la intención de promover el control sobre la actividad de los docentes a pesar de que estos espacios sean favorecidos por la estructura académico-administrativa de las instituciones educativas, en este caso la carrera de Cirujano Dentista, de la FES Zaragoza.

La formación docente es un tema de gran polémica, la perspectiva de capacitación, e instrumentación es vigente hasta el momento, sin embargo, consideramos que el término formación hace referencia a un proceso de formación integral en la educación como disciplina, la cual forma parte de las ciencias sociales. Este hecho debe permitir al docente por una parte tomar una posición (política y teórica) dentro de un campo y por otra parte producir conocimiento en el mismo, esto es, constituirse así mismo como un intelectual (FERRY 1990).

En México, el desarrollo de los diferentes programas de formación de profesores a principios de los años setenta responde a un conjunto de causas nacionales y a diversas tendencias internacionales.

Entre las causas nacionales está la política educativa de reformar y modernizar la educación . Esto requería de un manejo de nuevas metodologías y concepciones de la enseñanza por parte de los profesores. De acuerdo a DÍAZ BARRIGA (1996), tres elementos configuraron esta necesidad:

... "1) la necesidad de recuperar la legitimidad social que el Estado había perdido a raíz del movimiento de 1968; 2) la expansión vertiginosa que experimentó el sistema de educación superior, lo que demandó la incorporación masiva de recién egresados de la licenciatura como profesores, para quienes se conformaron los programas de capacitación pedagógica, y 3) el notorio estancamiento en la producción en conocimientos de educación" (pág. 13).

Entre las tendencias internacionales por modernizar la educación, la UNESCO abordaba de varias maneras la crisis mundial de la educación y buscaba ofrecer soluciones a ella COOMBS (1971), describía la situación de esta manera:

"El libro tiene dos objetivos: El primero consiste en reunir hechos básicos de una visible crisis mundial en el terreno de la educación..." (pág. 5)

El interés de los organismos internacionales coincidía con la necesidad de expansión de la tecnología educativa como teoría pedagógica de los Estados Unidos.

Los organismos internacionales entendían la formación de profesores como capacitación en los supuestos instrumentales de la tecnología educativa. COOMBS en 1967 ya establecía la necesidad de formar a los docentes para modernizar al sistema educativo:

"El maestro de hoy no tiene posibilidad de modernizarse: aumentar su productividad, estar al día con los nuevos conocimientos y las nuevas técnicas. Jamás las tuvo. Lo más

probable es que esté preparado para impartir el sistema de enseñanza de ayer no el de mañana [...] pero será solo a través de una revisión drástica que el sistema de formación cambie" (pág. 246).

De esta manera en México, han existido una serie de intentos dentro de la formación docente por parte de la ANUIES y de la propia UNAM y de otras instituciones educativas, para proponer y desarrollar una serie de procedimientos encaminados a formar, capacitar y actualizar a los docentes todas ellas con la intención de mejorar cada vez más la práctica docente.

A continuación se presentan estos intentos, destacando a la formación del docente universitario, de acuerdo con CHEHAIBAR (1992), como una relación entre sujetos, que se da en los procesos cotidianos y en la experiencia del profesor (la experiencia se objetiva en la práctica cotidiana). Ambos aspectos fueron básicos en el trabajo de tesis que aquí se presenta.

## **2.2.1 La formación del docente universitario en el nivel nacional y en la UNAM**

Considerando el contexto general en la formación docente, es importante identificar las tendencias dentro de México, en particular de la UNAM.

El acuerdo de la creación del Centro de Didáctica de la UNAM expresa:

"Se trata de conseguir que los profesores puedan intercambiar experiencias acerca de la enseñanza... ofrecer regularmente cursos intensivos de didáctica general , (y señala que el centro) y coordinará sus funciones con la Comisión de Nuevos Métodos de enseñanza"<sup>34</sup>

En 1972, la ANUIES estableció el Programa Nacional de formación de profesores y el área de la salud estableció de un convenio interinstitucional, el Centro Latinoamericano de Tecnología Educativa para la Salud (CLATES).<sup>35</sup>

Genéricamente se pueden reconocer tres momentos y tres tendencias en los programas de formación de profesores. Estos momentos se concretaron en estrategias que en la actualidad coexisten: cursos aislados, programas de especialización y posgrados en educación.

Los cursos aislados atendieron a la parte instrumental del quehacer docente, lo que suplantó la reflexión sobre lo educativo. Se instrumenta para no reflexionar<sup>36</sup>. Estos cursos redujeron un saber pedagógico a un saber instrumental.

<sup>34</sup> Acuerdo 1097 del Rector Barrios Sierra sobre la creación del Centro de Didáctica en 1969.

<sup>35</sup> CLATES recibe subsidio de la Organización Panamericana de la Salud, Secretaría de Salubridad y Asistencia y de la UNAM.

<sup>36</sup> HABERMAS, establece como crítica a los proyectos de modernidad, cómo éstos pierden la reflexión y la reemplazan sólo por la acción. La modernización de la educación de los años setenta y la política educativa de corte neoliberal de 1983 en adelante son ejemplos típicos de la reflexión por la acción.

El segundo momento lo protagoniza inicialmente el Centro de Didáctica (retomado por ANUIES y por la Comisión de Nuevos Métodos). Se reemplazaron los cursos aislados por programas de carácter integral, a los que se denominó programas de especialización en docencia, en esta etapa se destaca que el docente no solo necesita del manejo de técnicas ya que se buscó proporcionar al maestro elementos para que pudiera comprender la docencia desde la totalidad misma que encierra este complejo fenómeno. El resultado de esta concepción fue abordar la docencia desde dimensiones sociológicas, psicológicas y pedagógicas (ESQUIVEL Y CHEHAIBAR 1987; DÍAZ BARRIGA 1996).

Estos programas también promovieron una formación superficial del campo de la educación.

Una tercera etapa, surge en 1975 con la creación de programas de posgrado de formación docente. Estos posgrados respondieron a la necesidad de solucionar varios problemas: el primero consistió en dar mayor coherencia a una formación integral, un segundo tuvo que ver con la actitud credencialista. Los efectos de los posgrados son difíciles de evaluar. Se han realizado varias investigaciones en México en relación a las maestrías en educación que muestran que no forman para la investigación educativa<sup>37</sup> y no dan una cierta formación para la investigación.

Las tendencias fueron en primer lugar la incorporación del pensamiento eficientista y técnico, así como, de estrategias educativas de países avanzados; la segunda tendencia la constituyó la búsqueda de alternativas pedagógicas frente al pensamiento técnico altamente deshumanizado y la tercer tendencia para la formación de profesores la constituyó la negociación misma de los programas y la búsqueda de una formación in situ (DÍAZ BARRIGA, 1996).

Otro momento que hay que mencionar es el de la entrada de la metodología de la investigación a los programas de formación de profesores a través de cursos relacionados con lo mismo, lo que trajo como consecuencia una nueva demanda para el docente, y es el aprender a investigar<sup>38</sup>.

Esto no consideró las condiciones generales de los docentes como el hecho de tener tiempo para la formación en investigación y la situación laboral (horas contratadas) por lo que la investigación se convirtió en un mito<sup>39</sup>, y no logró generalizarse en los docentes y los formadores de los docentes. Sin embargo, existen experiencias importantes en lo relacionado con la

---

<sup>37</sup> EZPELETA, J. investigadora del CINVESTAV, realizó un estudio sobre las maestrías en educación. ante el incremento tan impresionante a finales de los 70's de más del 100 por ciento, de estudios de posgrado.

<sup>38</sup> En el Subprograma de Formación Básica (1980) del CISE. UNAM, se plantea la necesidad de que los profesores sean investigadores.

<sup>39</sup> DÍAZ BARRIGA, op cit., p.21

investigación-acción que han permitido sensibilizar a los docentes en la solución de problemáticas en el ejercicio de la docencia<sup>40</sup>.

Los programas de actividades de formación de profesores deben ubicarse dentro de la problemática específica de la docencia y de los docentes, y preferentemente han de aprovecharse para este efecto las tareas y responsabilidades colegiadas dentro de los departamentos, áreas o unidades académicas, lo que atañe al plano de la organización institucional.

La formación de los profesores es una formación social, es decir, la cuestión educativa se encuentra vinculada con las ciencias del espíritu en contraposición a las ciencias de la naturaleza (DILTHEY citado por MARDONES y URSUA, 1982), por lo que el hablar de formación implica reconocer la estructuración de un pensamiento propio y fundamentado en el ámbito de lo social, es decir, de acuerdo a DÍAZ BARRIGA (1996):

"... no solo es reproducir las posiciones de diversos autores, sino entenderlas en la estructura conceptual en la que son formuladas, debatir con ellas su propia lógica o desde una teoría diferente y finalmente, integrar la propia conformación conceptual que a lo largo se traduzca en una producción original. Formación implica por tanto la producción intelectual del sujeto" (pág. 42)

Lo anterior supera lo que a lo largo del tiempo se ha llamado formación ya que se ha tenido la idea de que es lo que se refiere a la adquisición de conocimientos y destrezas, la asunción de valores, a un reencuentro del hombre con la cultura (HEGEL, citado por DÍAZ BARRIGA, 1996, pág. 42), y solo él tiene la posibilidad de reconstruir la historia humana.

Desde el concepto trabajo en la edad media desaparece el concepto de formación y aparece el concepto preparar para el trabajo.

La actual política educativa privilegia la preparación para el trabajo como tarea central de la educación superior, sin embargo, la formación implica algo intelectual como ya se señaló y también algo histórico definitivamente es mucho más que la llamada formación pedagógica.<sup>41</sup>

También FERRY (1990), señala que:

"formarse no puede ser más que un trabajo sobre sí mismos, libremente imaginado, deseado y perseguido, realizado a través de medios que se ofrecen o que uno mismo se procura" (pág 50).

---

<sup>40</sup> En el texto de BARABTARLO Y ZEDANSKY (1995) se habla de la experiencia en la formación de profesores mediante la investigación-acción.

<sup>41</sup> DÍAZ BARRIGA (1996), el autor menciona que existe una polémica respecto a lo que se denomina formación en los programas de formación de profesores, para diferenciarlos de los programas de entrenamiento y capacitación. Por lo que es necesario analizar si la concepción pedagógica que orienta estos programas no se encuentra en una visión normativa y prescriptiva del conjunto de conocimientos que reclama el saber docente.

Por lo que necesariamente para formarse debe existir una motivación interna y formar parte del proyecto de vida del individuo, que debe tener mediaciones a través de la interacción de otros individuos con el mismo propósito, ya que ninguna persona se forma a través de sus propios medios por el hecho de pertenecer a una sociedad.

Desde otra óptica dice FERRY (1990) :

"La formación es un proceso de desarrollo y de estructuración de la persona que lo lleva a cabo bajo el doble efecto de una maduración interna y de posibilidades de aprendizaje, de reencuentros y de experiencias"(pág. 51).

Para este autor, la formación en consecuencia debe abarcar no solo el ámbito científico-pedagógico sino también el profesional-personal.

La formación puede verse también como una institución, como un dispositivo organizacional hecho de programas, planes de estudio, certificaciones, construcciones, así como, un lugar de práctica con sus normas, modelos, tecnicidad, lenguaje y sus practicantes.

El grupo<sup>42</sup> y las relaciones sociales que en él se construyan, pueden ser el mecanismo que posibilite en una situación colectiva, la expresión, la recreación, la autorregulación de la formación docente.

La Universidad Nacional Autónoma de México permanentemente ha destacado el mejoramiento de la planta académica como una de sus mayores prioridades en tanto institución educativa; lo anterior con el propósito de ofrecer niveles de alta calidad en la formación de cuadros profesionales que se encuentren capacitados para enfrentar y resolver satisfactoriamente, aquellos problemas de fondo que aquejan a la sociedad, dentro de la que se encuentra inmersa nuestra dependencia, así como impulsar el desarrollo, en todos los sentidos, de México como nación.

De acuerdo a lo anterior, es importante analizar como se ha concebido la formación docente, en la FES Zaragoza, para analizar los requerimientos que han sido base para la construcción de la propuesta grupal participativa que se desarrolla en la presente tesis.

## **2.2.2 La Formación Docente En La ENEP- FES Zaragoza**

Desde la creación de la Escuela Nacional de Estudios Profesionales Zaragoza, en 1976, y hasta el momento, siempre ha existido la preocupación de contar con una planta académica de calidad. En la FES Zaragoza se ubican

---

<sup>42</sup> EZPELETA J. (1983), caracteriza al grupo dentro de la psicología institucional, concepto que aquí se retoma para apoyar la propuesta metodológica dentro de la carrera de Cirujano Dentista.

contar con una planta académica de calidad. En la FES Zaragoza se ubican hasta el momento desde el discurso oficial, siete etapas dentro de este proceso (BELLIDO Y RODRÍGUEZ, 1995)<sup>43</sup>.

**Primera etapa (1976-1979).** En sus inicios, la escuela contrató personal docente de forma masiva para desarrollar los planes de estudio existentes, lo que impidió establecer criterios rigurosos para su selección y así permitió la incorporación de personal con esquemas tradicionales y sin ninguna o escasa formación docente. Lo anterior ofreció un gran reto, pues al año los planes de estudio adoptados de ciudad universitaria fueron substituidos por planes de estudio innovadores de acuerdo al Sistema de Enseñanza Modular (SEM).

Debido a la necesidad de formación docente para los profesores de nuevo ingreso, surgió el Departamento de Tecnología Educativa, que se encargó de impartir cursos y asesorías, principalmente en el área de evaluación del aprendizaje. Este departamento estuvo presente hasta mediados de 1976, ya que en noviembre del mismo año se creó la Sección de Ciencias de la Educación, instancia académico-administrativa que:<sup>44</sup>

“... daría el servicio y apoyo académico en el área de capacitación, así como asesorías a los profesores de todas las carreras. La falta de presupuesto impidió la realización de dichas actividades”(pág. 2).

En 1978, profesores de tiempo completo de diversos departamentos, pusieron en marcha el Programa de Superación Académica, que abarcó áreas disciplinarias específicas de cada carrera y de didáctica. Como resultados de su operación, los cuales fueron importantes. Se creó en noviembre del mismo año el Departamento de Pedagogía y Formación de Recursos Humanos, integrado por las Secciones de Tecnología Educativa, Pedagogía Aplicada y Lenguas Extranjeras<sup>45</sup>. El Departamento de Tecnología Educativa impartió cursos en el área pedagógica y elaboró diversos manuales de autoinstrucción dentro de la misma área. Desde sus inicios, la formación docente en la ENEP Zaragoza, estuvo influida por la perspectiva de la tecnología educativa.

**Segunda etapa (1980–1982).** En enero de 1980, los Departamentos de Pedagogía y de Evaluación Académica se fusionan y se crea la Unidad de

---

<sup>43</sup> Las autoras, son profesoras de la FES Zaragoza. Describen siete etapas que abarcan de 1976 a 1994, en el artículo titulado: “Trayectoria de la formación docente en la Facultad de Estudios Superiores Zaragoza” del texto Políticas y acciones de la formación docente en México, obra, producto del primer avance de investigación del proyecto IN401394 *Estudio comparativo y prospectivo a nivel nacional sobre formación docente en educación superior*. Investigación Educativa No. 5. México: CISE. UNAM. Junio 1995. Págs. 193–210.

<sup>44</sup> La ENEP Zaragoza participó en el Foro Nacional de Formación de Profesores Universitarios, con el trabajo “Once años de experiencia de formación docente” por varios profesores coordinados por NAVARRO P. (1995), en donde presentó la situación de la formación docente en la escuela.

<sup>45</sup> Los profesores fueron reubicados de acuerdo a su formación inicial, lo cual es explicitado por BELLIDO C., M.G. et al. (1997) en su texto titulado: “La Formación Docente: análisis de una experiencia” en Memorias “Simposio sobre Alternativas Universitarias”. México: UNAM. p. 8.

Formación de Recursos Humanos y Evaluación Académica (UFRHEA), constituida por los Departamentos de: a) Tecnología Educativa, b) Pedagogía Aplicada, c) Evaluación Académica y d) Lenguas Extranjeras.

La formación docente estuvo a cargo del Departamento de Tecnología Educativa. En esta etapa se trabajó prioritariamente en la transformación en la práctica docente de los maestros formados en el sistema de enseñanza tradicional para introducirlos en la filosofía del SEM.

En esta segunda etapa, a pesar de que sigue estando presente la tecnología educativa, se ofrece una reflexión autocrítica de esta postura y del papel de los formadores en una institución de educación superior, se introducen en los cursos, contenidos críticos y alternativos a la propuesta de la tecnología educativa. Además destaca la necesidad de que la formación docente se base en un análisis de la problemática de la práctica cotidiana a la que se enfrenta el maestro.

**Tercera etapa (1983–1986).** Existieron cambios en 1983 dentro de la estructura de las instancias que apoyaban el desarrollo académico de la ENEP. Los Departamentos de Evaluación Académica y Pedagogía Aplicada se fusionaron en el Departamento de Desarrollo Curricular, y el Departamento de Tecnología Educativa se constituyó en el Departamento de Mejoramiento de la Enseñanza integrando la Unidad de Evaluación y Desarrollo Curricular (UEDC).

El Departamento de Mejoramiento de la Enseñanza asumió la tarea de la formación de los profesores a través de cursos, talleres, asesorías y publicaciones. En esta etapa se desarrollan proyectos de investigación educativa relacionados con la enseñanza modular en la ENEP Zaragoza, el perfil del docente y su formación, así como de evaluación de la docencia.

En 1983, la Secretaría Técnica de Superación Académica formaliza la formación disciplinaria y se constituye como una instancia dependiente de la Coordinación General de Estudios de Posgrado, Investigación y Desarrollo Académico (COEPIDA).

En esta etapa se analizan las experiencias de formación y el proyecto académico modular a través de eventos académicos tipo foro, lo cual permitió identificar la necesidad de elaborar un diagnóstico por carrera para formular un programa de formación de carácter integral para cada una de ellas, y a su vez promover en el docente la necesidad de investigar lo que sucede en el aula. Este propósito tuvo sus limitaciones y no se concretó ningún programa de formación docente en ninguna de las carreras.

**Cuarta etapa (1986–1990).** En 1986, las funciones del Departamento de Mejoramiento de la Enseñanza pasan a la Secretaría Técnica de Formación para la Docencia, dependiente de la COEPIDA y el Departamento de Desarrollo

Curricular se transforma en la Coordinación de Investigación Curricular que depende de la Coordinación de Estudios Profesionales.

En 1987 la Secretaría Técnica de Formación para la Docencia inició el proyecto de investigación titulado: "Detección de áreas prioritarias de formación docente de la ENEP Zaragoza", cuyo propósito fue dar un soporte teórico para trabajar las múltiples determinantes de la docencia, a partir del análisis de los siguientes ejes: sociohistórico, político, legal, epistemológico, psicológico y didáctico. La estrategia metodológica consideró la opinión de los propios sujetos, por medio de la revisión de sus prácticas.

En esta etapa se organizaron eventos académicos tipo mesa redonda y jornadas de análisis de la práctica docente, de las que se obtuvieron las memorias: "Práctica Educativa y Formación Docente en la ENEP Zaragoza", en donde se exponen varias consideraciones de interés para el campo.

**La quinta etapa (1990-1994).** Entre 1991 y 1992 se plantearon las siguientes políticas, reconociendo la importancia de la función docente para la formación de futuros profesionistas.

- Estimular y apoyar la actualización y superación docente con especialidad, haciendo énfasis en su profesionalización.
- Promover estudios de posgrado entre los académicos.
- Estimular la participación de los académicos en la difusión y extensión.
- Motivar a los académicos en el uso de las telecomunicaciones para la actualización.
- Promover la vida colegiada del sector académico.
- Impulsar el reconocimiento al mérito académico mediante cátedras, premios y otras distinciones<sup>46</sup>.

En la realidad institucional, las políticas no se concretaron del todo en programas institucionales que impulsaran la formación docente en un sentido amplio e integral.

En el área pedagógica, la formación estuvo a cargo de la Coordinación de Investigación Educativa (CIE). La CIE concretó sus esfuerzos en la elaboración del plan de estudios del Diplomado en Investigación Educativa y en el diseño y desarrollo de proyectos de investigación con el mismo carácter.

**En la sexta etapa (1994)** dentro de la dependencia, la CIE es substituida por la Unidad de Desarrollo Académico (UDA), en donde se propuso como una acción prioritaria crear un sistema integral de formación y

---

<sup>46</sup>En el Plan Prospectivo de Desarrollo Estratégico 1994-2004 de la FES Zaragoza se considera "al profesor como el eje de transformación de la vida académica de la facultad, es por ello que la principal preocupación de la estructura de la docencia ha sido propiciar su estabilidad laboral, actualización disciplinaria permanente, formación pedagógica y su participación en la vida colegiada".

actualización docente. Sin embargo, los administradores de esta unidad no concretaron en la práctica sus propósitos.

**En la séptima etapa** de 1995 hasta la fecha, se originó el Sistema Abierto de Formación Docente (SADD) dentro de la UDA para apoyar en los docentes procesos autogestivos e independientes de formación, concretando bajo esta modalidad diversos cursos y talleres de corte pedagógico que posteriormente integran el Diplomado en Formación Pedagógica. Al mismo tiempo y de manera independiente, personal de la División de Estudios de Posgrado, diseñó el Diplomado en Docencia Universitaria, hasta la fecha vigente, el cual ha pretendido formar profesores bajo la tendencia de la didáctica crítica.

A finales de 1998 la Secretaría Académica de la FES Zaragoza integra la División de Asuntos del Personal Académico, substituyendo a la Unidad de Desarrollo Académico. La División de nueva creación queda integrada por los Departamentos de Desarrollo Académico (DDA), Educación Continua (DEC), Evaluación Académica (DEA) e Intercambio Académico y Becas.

El objetivo del DDA era impulsar, incrementar y fortalecer proyectos de desarrollo académico, que respondieran al modelo educativo de la institución y de las disciplinas que se impartían.

Este objetivo tomó como base el Plan de Desarrollo 1997–2000 de la UNAM, que contempló 11 programas estratégicos .

**La Atención a la Comunidad Universitaria**, fue uno de los programas estratégicos que se contemplaron en dicho plan, dentro de cuyo contenido se consideró prioritario el reforzamiento de la planta académica, pues se partió de la idea de que:

"La fortaleza de toda institución educativa reside en la calidad y cantidad de su personal académico, en quien recae de manera directa la responsabilidad de conducir, coordinar y realizar las labores sustantivas de la UNAM"(pág.10).

De la misma manera, el director en turno de la Facultad de Estudios Superiores (FES) Zaragoza de la UNAM, en ese momento, retoma y resalta dentro de su plan de trabajo, "Cohesión Universitaria 1998–2002", el papel del docente como un elemento fundamental en la vida universitaria. Y da a conocer a través del programa estratégico **Desarrollo del Personal Académico**:

"La necesidad de impulsar y fortalecer diferentes proyectos que permitan desarrollar un perfil del docente acorde al modelo pedagógico y a la disciplina que se imparte"(pág.4).

Lo anterior, señaló el mismo director de la FES Zaragoza, en su plan de trabajo, contribuirá a tener:

"mejores docentes, quienes formarán mejores profesionales que responderán adecuadamente a las necesidades de la sociedad y retribuirán e incrementarán el prestigio de la institución que los formó " (pág 6).

Bajo este panorama, la FES Zaragoza, a través de la Secretaría Académica, conjuntamente con su División de Asuntos del Personal Académico (DAPA) y con su Departamento de Desarrollo Académico (DDA), como ya se mencionó, eran los encargados de hacer cumplir lo relacionado a la planta académica dentro de los programas estratégicos antes mencionados, teniendo como segunda función primordial, promover el desarrollo curricular del modelo educativo de Zaragoza.

En el DDA, se concibió al docente como un ser social, capaz de interactuar y modificar la realidad institucional, a través de la relación que mantiene con el currículum en general, con los alumnos en el proceso de enseñanza y aprendizaje en particular y con las instancias académico administrativas, quienes regulan su estancia y permanencia laboral.

Por lo anterior, la formación, la superación y la actualización docentes fueron procesos constantes encaminados a ofrecer los elementos teóricos metodológicos y técnicos desde las dimensiones **pedagógica, disciplinaria y humanístico-cultural**, que le permitirían a la planta académica de la FES Zaragoza su profesionalización, el mejoramiento de su quehacer y refrendar, consolidar y fortalecer su compromiso universitario.

En este contexto la **profesionalización** se concibió como un proceso fundamental en la formación del docente, que le permitiera reflexionar sobre los problemas que alteran su ejercicio, a través de diversos enfoques teóricos relacionados con el campo pedagógico, disciplinario y el humanístico-cultural.

La **actualización** se entendió como un proceso profesional al que deben aspirar los docentes, para enriquecer su ejercicio a partir de la incorporación de nuevos conocimientos teóricos, metodológicos y técnicos, principalmente dentro de su campo disciplinario.

Y finalmente se habló de **superación**, cuando al docente se le ofrecían actividades que promovieran el perfeccionamiento de su práctica profesional y docente, incluyendo todos aquellos aspectos relacionados con su disciplina y el campo pedagógico.

Tanto la actualización como la superación guardaron una íntima relación, lo que ofrecería al docente entrar a una dinámica de mejoramiento permanente dentro de la facultad.

Bajo este contexto se organizó en 1999 un curso- taller para el Diseño de los Programas de Formación, Superación Y Actualización Docente de cada una

de las Carreras de la FES Zaragoza<sup>47</sup>, dirigido a los jefes de carrera, responsables de la formación docente en cada carrera y profesores miembros de los Comités de cada una de las carreras. Se contó con la asistencia de los dos primeros grupos, pero no así de los últimos, debido a que los jefes de carrera consideraron pertinente incorporarlos hasta que ya se tuvieran los programas elaborados<sup>48</sup>.

El taller tuvo como objetivo diseñar los programas tomando en consideración las dimensiones didáctica-pedagógica, social, humanístico-cultural y disciplinaria necesarias para cada carrera, un marco de referencia basado en el modelo de enseñanza zaragozano, las corrientes cognoscitiva y constructivista en el proceso de enseñanza-aprendizaje y la participación grupal como medio para su planificación, elaboración y desarrollo.

Los logros del taller se concretaron en los documentos titulados "Programas de Formación, Superación y Actualización Docente para la Carrera de Biología, Cirujano Dentista, Enfermería, Ingeniería Química, Médico Cirujano, Psicología, y Químico-Farmacéutico-Biólogo, respectivamente.

Para el año 2000 hasta la fecha, hubo dos cambios de Dirección en la Facultad, en donde la estructura administrativa de la Secretaría Académica se mantuvo igual y por indicaciones de la actual administración, las premisas establecidas por el DDA se mantienen hasta este momento vigentes, pero no se han logrado concretar.

Actualmente la Secretaría Académica es responsable directa del Curso de Inducción a la Docencia que por decisión del H. Consejo Técnico debe cursar cualquier profesor de nuevo ingreso o todo aquel que aspire a serlo dentro de la Facultad. El curso se basa en los principios de las corrientes cognoscitiva y constructivista.

El resto de los docentes continúa su proceso de formación, superación y actualización a través de los Diplomados en Docencia, Formación pedagógica y la asistencia a cursos, talleres, conferencias, congresos, foros, relacionados con el campo pedagógico, humanístico cultural y disciplinario que se organizan dentro de la FES Zaragoza por las carreras con y sin apoyo de la Dirección General de Asuntos de Personal Académico de la UNAM. (DGAPA) y fuera de ella por otras Instituciones educativas ajenas a la UNAM, en el interior del país o fuera de él.

Bajo este contexto, en este trabajo de tesis se entiende a la formación docente, como un proceso en donde el sujeto formante es un ente activo, desde

---

<sup>47</sup> El curso taller fue organizado por la autora y director de la presente tesis, Mtro. Antonio Carrillo Avelar.

<sup>48</sup> La propuesta fue aceptada para evitar la desintegración del grupo, ya que la mayoría de los participantes no quería hacer evidente la ausencia de un programa de formación docente a más de 20 años de fundada la escuela, a pesar de la explicación de que la incorporación de los miembros del Comité enriquecería el trabajo.

una perspectiva ideológica de reconstrucción social<sup>49</sup>, como la denomina PÉREZ (2000):

"... que concibe a la enseñanza como una actividad crítica y una práctica social saturada de opciones de carácter ético..., y al docente como un profesional autónomo que investiga reflexionando sobre su práctica cotidiana para comprender tanto las características específicas de los procesos de enseñanza-aprendizaje, como del contexto en que la enseñanza tiene lugar..." (págs. 399-422).

En este sentido el cambio del paradigma tradicional en la evaluación que se plantea en la propuesta de evaluación en 1992 de la carrera de Cirujano Dentista aprobada por el Consejo Técnico de la FES Zaragoza, requería de un proceso formativo para los docentes, que se inició durante el desarrollo del trabajo de esta tesis, en el cual se intentó que el docente pudiera releer su formación profesional, su historia, revalorarla y tomar conciencia de sus posibilidades y carencias, para que desde ahí pudiera participar en la formulación de programas de formación acordes a sus necesidades y no sólo en programas elaborados por quienes preocupados por el tema, y a partir de un saber ser, limitado por consideraciones políticas, impusieron su propuesta a los docentes. Lo anterior permitiría en consecuencia, tratar de analizar la importancia de que el docente participe en su propio proceso formativo y el porqué de la necesidad de un cambio de paradigma en la evaluación educativa, y más específicamente en la evaluación del aprendizaje, dentro de la carrera de Cirujano Dentista.

De esta forma, el docente no se sometería a procesos formativos encaminados únicamente a la mera capacitación en técnicas y métodos, sino más bien en procesos de reflexión teórica y epistemológica, con el propósito de desarrollar una mejor comprensión de su propia práctica.

Lo anterior nos llevó a revisar la formación de los docentes en la carrera de Cirujano Dentista para analizar su trayectoria y estado actual, para que en la medida de lo posible se orientara el proceso formativo hacia una perspectiva reflexiva.

### **2.2.3 La Formación Docente En La Carrera De Cirujano Dentista**

La formación docente en la carrera ha sido una tarea limitada y se ha enfocado más hacia el desarrollo del docente dentro del campo disciplinario, dejando de lado o en segundo término al campo pedagógico y humanístico.

---

<sup>49</sup> PÉREZ (2000), menciona cuatro perspectivas básicas: la académica, la técnica, la práctica y la de reconstrucción social. Para esta clasificación sobre las perspectivas ideológicas dominantes en el discurso teórico y en el desarrollo práctico de la función docente y de la formación del profesor/a, considera los trabajos de ZEICHNER (citado por PÉREZ, 2000, pág. 399) sobre la formación de educadores en Estados Unidos y FEIMEN-NEMSER (1990) Alternativas estructurales y conceptuales, sobre la preparación de los docentes.

Estas características ubican al proceso formativo de los docentes en una perspectiva académica, con un enfoque enciclopédico que de acuerdo a PÉREZ (2000), resalta el hecho de que la enseñanza:

"...es un proceso de transmisión de conocimientos y de adquisición de la cultura pública que ha acumulado la humanidad. El docente es concebido como un especialista en las diferentes disciplinas que componen la cultura y su formación se vinculará estrechamente al dominio de dichas disciplinas cuyos contenidos debe transmitir " (pág. 400).

Lo anterior se puede verificar en una revisión de las actividades académicas programadas dentro de la carrera con el propósito de mejorar la práctica docente de sus profesores.

La formación en la carrera en los primeros diez años siguió las mismas etapas que en la escuela en general, es decir, fueron la UFREA y la COEPIDA, las encargadas de planear y organizar los cursos o talleres en didáctica de apoyo a los docentes y de manera aislada por inquietud de algunos profesores se planeó la organización y ejecución de algunos talleres dentro del campo pedagógico.

Sin embargo, a pesar de este esfuerzo, el proceso formativo se mantenía en la perspectiva académica, pero transitaba también en la perspectiva técnica, en la cual el profesor es un técnico que domina las aplicaciones del conocimiento científico producido por otros. Es lo que SCHÖN (1983), denomina racionalidad técnica. Según este modelo, la actividad del profesional es más bien instrumental, dirigida a la solución de problemas mediante la aplicación rigurosa de teorías y técnicas científicas. Así se produce una relación de subordinación del maestro al pedagogo o psicólogo, ya que el docente tiene que aprender conocimientos y desarrollar competencias y actitudes adecuadas a su intervención práctica, apoyándose en el conocimiento que elaboran los científicos básicos y aplicados.

Este proceso de formación se enmarcó en la tecnología educativa como ya se había mencionado en el rubro anterior.

En la gestión administrativa que comprendió los períodos de 1990-1994 y 1994-1998, tratando de considerar a la formación docente como un tema prioritario, y bajo un enfoque distinto a la tecnología educativa, se elaboró un programa dentro del Plan prospectivo<sup>50</sup> de la carrera que recibió la denominación de Programa de Educación Continua y Formación Docente cuyo objetivo fue:

"Desarrollar cursos de educación continua del tipo Diplomado, con el propósito de ofrecer a los Cirujanos dentistas y otros profesionales de la salud cursos no mayores de un año que les permita el acceso a la información técnica actual que contribuya a mejorar la calidad de la docencia y el servicio. Esta modalidad se considera como la estrategia posible para desarrollar

---

<sup>50</sup> La administración de la carrera de Cirujano Dentista en estos períodos, estuvo bajo la responsabilidad de los mismos funcionarios, quienes bajo los principios de la planeación estratégica orientados por la Secretaría Académica de la Facultad, elaboraron los Planes prospectivos 1991-1994 y 1994-1998, integrado por ocho programas, el programa relacionado con la formación docente fue el IV.

infraestructura académico-administrativa que facilite a mediano plazo generar programas de posgrado" (pág.6).

Como se puede identificar, las perspectivas académica y técnica de la formación docente siguen presentes en ese momento, es decir, se continúan favoreciendo los cursos disciplinarios sin considerarse conceptos de gran relevancia para organizar y diseñar un programa formativo para los docentes, como lo son la docencia, la superación, la actualización y la profesionalización docente, no hubo marco de referencia, políticas definidas, metas, cronograma, ni un planteamiento general de evaluación de dicho programa, en los documentos existentes denominados Planes prospectivos de la carrera de Odontología.

Sin embargo, es importante destacar que en estos períodos administrativos, hubo intentos en el cambio del enfoque de la Tecnología educativa, hacia una perspectiva más reflexiva en la formación docente, la forma de abordaje de los cursos y cursos -talleres organizados por la carrera y su Comisión de evaluación que en este trabajo de tesis se describen, presentaron ciertas diferencias en sus planteamientos pues consideraron en sus temáticas la definición de hombre, educación, aprendizaje, las teorías del aprendizaje haciendo énfasis en el aprendizaje significativo, los diferentes enfoques de la evaluación del aprendizaje y el trabajo grupal como medio para el abordaje de dichas temáticas.

Esto último promovido por la Jefa de carrera en turno, quien contaba con una formación dentro de grupos operativos y varios docentes que en ese tiempo eran alumnos de la Maestría en Enseñanza Superior<sup>51</sup> o del Doctorado en Pedagogía.

Los resultados presentados dentro de esos períodos se encuentran en el Informe de las actividades realizadas de 1991 a 1997, de la carrera de Cirujano Dentista<sup>52</sup> y se expresan de la siguiente forma:

#### Subprograma 1. Diplomados

La carrera cuenta con:

2 diplomados aprobados por el Comité de Carrera y en desarrollo (en atención integral de maloclusiones y la atención integral del niño y del adolescente).

---

<sup>51</sup> La autora de la presente tesis coordinaba el área Biológica del primer año de la carrera a la vez que cursaba la Maestría en enseñanza superior en la ENEP Aragón, por lo que se tenía la inquietud de incorporar otras formas del abordaje del proceso enseñanza-aprendizaje al de la Tecnología educativa.

<sup>52</sup> En el Informe de las actividades realizadas de 1991 a 1997, en la introducción de dicho documento se señala que los principios que orientaron el trabajo fueron el respeto, la participación, la comunicación y la colaboración.

2 diplomados en proceso de aprobación ( uno de ellos en laboratorio dental y otro en las salidas técnicas de asistente e higienista y promotor de la salud).

## Subprograma 2. Educación continua

La administración considera en este rubro que:

"Los cursos de educación continua en la carrera han tenido un desarrollo progresivo tanto en calidad como en orientación. En 1991 se organizaron 4 cursos de educación continua a los que tuvo acceso solo el personal docente, a partir de 1992 la demanda de los cursos por parte de los egresados era continua, por lo que a partir de ese año se desarrollaron dos tipos de cursos unos dirigidos exclusivamente al personal docente de corte pedagógico, con el propósito de contribuir al cambio curricular y otros dirigidos a egresados y docentes es decir cursos abiertos que contribuyeran a la actualización científica de ambos grupos..."<sup>53</sup>

Lo anterior, permite inferir que las actividades para el fortalecimiento de la docencia fueron nuevamente limitadas, la formación docente se ubicaba aún en la perspectiva académica, con una tendencia franca a favorecer todas aquellas actividades dirigidas hacia el campo disciplinar específicamente al desarrollo de la práctica del odontólogo y al personal auxiliar del mismo, con un descuido del campo pedagógico y humanístico cultural del docente.

Los cursos y talleres organizados dentro del ámbito educativo, fueron importantes para promover entre los docentes de la carrera de Odontología, la necesidad de su participación y formación en el diseño curricular para la reestructuración de un plan de estudio que estuvo vigente por más de 15 años .

La formación docente en la década de los ochenta y noventa en la carrera de Cirujano Dentista de la FES Zaragoza, se caracterizó por basar prioritariamente el aprendizaje de la práctica docente, para la práctica y a partir de la práctica. La orientación práctica bajo esta perspectiva, de acuerdo con PÉREZ (2000), en palabras del autor:

"confía en el aprendizaje a través de la experiencia con docentes experimentados, como el procedimiento más eficaz y fundamental en la formación del profesorado y en la adquisición de la sabiduría que requiere la intervención creativa y adaptada a las circunstancias singulares y cambiantes del aula" (pág. 410).

Varios docentes de recién ingreso a la carrera de Odontología en las décadas antes mencionadas, nos incorporamos al campo sin ninguna formación en docencia, teniendo como únicos referentes lo observado en el trabajo desempeñado por nuestros compañeros profesores con más experiencia y lo que vivimos con nuestro profesores cuando fuimos alumnos.

---

<sup>53</sup> Los cursos dirigidos a los docentes abordaron las temáticas pedagógicas como el diseño curricular para planes y programas de estudio, corrientes didácticas y evaluación del aprendizaje.

En esta perspectiva práctica de la formación docente, se concibe a la enseñanza como una actividad artesanal, como un proceso de ensayo y error, dando lugar a una sabiduría profesional que se transmite de generación en generación, mediante el contacto directo y prolongado con la práctica experta del maestro experimentado.

En este sentido, ELLIOT (1990), mantiene que esta cultura se asienta en una forma de práctica no reflexiva, intuitiva y fuertemente rutinizada que se realiza en el mundo privado del aula, aislado del resto de los compañeros profesionales.

En oposición a este enfoque tradicional de la perspectiva práctica de la formación docente, desde 1995 se pretendió en la carrera de Cirujano dentista, dar los primeros pasos dentro de una perspectiva diferente, experiencia de la que forma parte este trabajo de tesis, en el que se muestra un intento por apoyarse en un enfoque reflexivo que surge sobre la práctica docente, en el que varios autores que ya se han mencionado, como GRAMSI (1967) y GIROUX (1990) con las ideas del profesor intelectual, STENHOUSE (1984) con su propuesta del docente investigador y SCHÖN (1987), entre otros con la alternativa del profesor práctico reflexivo, ofrecen una posibilidad de superar la relación lineal y mecánica entre el conocimiento científico-técnico y la práctica en el aula.

De la misma manera ELLIOT (1990), a través de su idea sobre el desarrollo del curriculum en la escuela y la investigación-acción como modo de provocar a la vez el desarrollo profesional del profesor, apoyó el inicio de la posibilidad de plantear un cambio en la formación docente del Cirujano Dentista en la FES Zaragoza.

Los principios de la investigación-acción -tema que se desarrollará y analizará posteriormente en el capítulo tres de este documento- ofrecieron una posibilidad para el desarrollo del presente trabajo de tesis, en especial la participación grupal que en ella se plantea, como medio para su realización, constituyendo a su vez la base de la metodología participativa que aquí se propuso para rebasar la perspectiva y modelo tradicional en la formación docente y la evaluación educativa respectivamente.

En el enfoque reflexivo de la práctica que rebasaría las posturas tradicionales, el docente es el profesional enfrentado a situaciones complejas, cambiantes, inciertas y conflictivas, señala GIMENO (2000):

"... en este nuevo enfoque, se parte de la necesidad de analizar lo que realmente hacen los profesores/as cuando se enfrentan a problemas complejos de la vida del aula, para comprender cómo utilizan el conocimiento científico y su capacidad intelectual, cómo se enfrentan a situaciones inciertas y desconocidas, cómo elaboran y modifican rutinas, experimentan hipótesis de trabajo, utilizan técnicas, instrumentos y materiales conocidos y cómo recrean estrategias e inventan procedimientos, tareas y recursos" (pág. 412).

Esta perspectiva, ofrece en si misma una gran complejidad que arriesga a quienes deciden incorporarla al proceso formativo de los docentes, ubicarse en el empirismo carente de apoyo teórico, acritico y reproductor del enfoque tradicional de la práctica.

Corriendo el riesgo, pero con un gran interés de no caer en él, se consideró a esta perspectiva como una alternativa en la formación de los docentes de la carrera de Cirujano dentista, tomando como punto de partida la evaluación educativa. El inicio en el desarrollo de dicha alternativa se dio a través de la integración del grupo denominado "Comisión de evaluación de la carrera" y cuyos alcances y limitaciones forman el cuerpo de este trabajo de tesis.

Bajo este panorama, es necesario el desarrollo de cambios en la formación docente, orientados a la búsqueda de propuestas innovadoras en el abordaje de las diversas problemáticas educativas como la evaluación.

La metodología participativa como ya se señaló en el capítulo uno de esta tesis, nos ofrece la posibilidad de la formación de un grupo en donde sus miembros participen plenamente y en igualdad de condición, de manera no contemplativa sino a través de una actividad constante sobre todo dirigida hacia la investigación.

El aprendizaje grupal y cooperativo, fueron los medios para el desarrollo de la metodología propuesta, por lo que a continuación se describen y analizan.

### **2.3 Aprendizaje Grupal y Cooperativo**

Generalmente en las instituciones educativas los docentes cumplen con una serie de tareas y compromisos académicos, como la elaboración, revisión y evaluación de los planes y programas de estudio, en donde casi siempre existe la posibilidad de interactuar con otros compañeros docentes, es decir, trabajar en grupo y no de manera aislada.

En la carrera de Cirujano Dentista esta forma de trabajo ha estado limitada sobre todo por el perfil profesional hegemónico en la práctica clínica del odontólogo, que se caracteriza por el trabajo individual, sin embargo, esto no imposibilita la búsqueda y la disponibilidad de abordar otras formas de trabajo, en donde la interacción y comunicación humana han mostrado sus cualidades.

El aprendizaje grupal constituye una posibilidad para lograr objetivos o tareas académicas en relación al desarrollo institucional, social y personal.

Existen alternativas en relación al aprendizaje grupal, una que proviene de la teoría de la dinámica de grupos y otra del aprendizaje por grupos cooperativos.

### 2.3.1 Aprendizaje Grupal

Para que un grupo llegue a constituirse como tal no basta con que estén reunidos los participantes en un espacio, el coordinador o responsable del mismo requiere llevar a cabo una serie de acciones y establecer como estrategia metodológica el aprendizaje grupal.

Se considera a un grupo, desde lo expuesto por GONZÁLEZ (1979):

"Como la reunión, más o menos permanente, de varias personas que interactúan y se influyen entre sí con el objeto de lograr ciertas metas comunes, en donde todos los integrantes se reconocen como miembros pertenecientes al grupo y rigen su conducta con base a una serie de normas y valores que todos han creado o modificado"(pág.134).

Esta concepción tuvo sus antecedentes en la concepción teórica y técnica del grupo operativo cuyo autor fue PICHÓN RIVIÉRE (1977):

"El grupo operativo es un grupo centrado en la tarea y que tiene por finalidad aprender a pensar en términos de resolución de las dificultades creadas y manifestadas en el campo grupal y no en cada uno de los integrantes, lo que sería un análisis individual en grupo.... El grupo es un grupo restringido de personas ligadas entre sí por constantes de tiempo y espacio y articuladas por su mutua representación interna, que se propone en forma explícita o implícita una tarea que constituye su finalidad. ....la estructura de equipo sólo se logra mientras se opera gran parte del trabajo del grupo operativo consiste en el adiestramiento para operar como equipo... el grupo se distingue por tener una tarea que es considerada como el auténtico líder"(pág.5).

De la misma manera BAULEO (1969) nos habla del aprendizaje grupal como una nueva forma de enseñar y aprender, en una nueva didáctica en la que aparecen tres elementos: la información, la emoción y la producción.

La información nos señala el autor:

..."debe ser propiciada por el profesor, por los alumnos, por especialistas, por medios audiovisuales, por textos, y seleccionada en función de los conocimientos acumulados que se quieren reflexionar y analizar, a partir de la información para que ésta no sea solamente asimilada sino manejada por el grupo. En este aspecto cobra importancia la emoción o afectividad de los sujetos; de la manera o forma en que la información sea recibida, dependerá su aceptación, rechazo, cuestionamiento, análisis y crítica. El grupo al alcanzar nuevos conocimientos, y satisfacción de lo logrado, produce y siente que avanzó y que logró mayor claridad y un nuevo panorama sobre la información que recibió al principio" (pág. 61).

Otros autores como BLEGER (1977) y BOHOSLAVSKY (1979), también trabajan grupos operativos en torno a la definición que hace PICHÓN RIVIÉRE, pero ninguno de los autores citados hacen referencia a lo que ZARZAR (1987),

denomina **encuadre**, que es explicar al grupo desde la primera sesión, tanto la teoría como la técnica que la sustenta, lo cual se ha observado favorece positivamente el trabajo del grupo, pues permite a los participantes contextualizar el trabajo a realizar y su participación, además de analizar la postura teórica elegida, para identificarse con ella o analizarla y discutirla con el grupo y en caso necesario proponer algunos cambios o ajustes que permitan a los involucrados tratar de ser congruentes con el trabajo realizado.

Para PICHÓN RIVIÉRE, BAULEO Y BLEGER, existen diversas formas con las que el grupo se va relacionando con la tarea que se propuso. Los diversos tipos de relación o vínculo que el grupo va estableciendo con la tarea son los que van a indicar al coordinador los momentos por los que va pasando el grupo en su proceso de integración, de aquí la importancia de captar e interpretar los momentos que vive el grupo, en relación con la tarea.

PICHÓN RIVIÉRE denomina a estos momentos: **pretarea, tarea y proyecto**; BAULEO los denomina **indiscriminación, discriminación y síntesis**; BLEGER nos presenta el aprendizaje como un proceso constituido por momentos que se suceden o alternan.

La **pretarea**, según PICHÓN RIVIÉRE es el momento, en el que se ponen en juego las técnicas defensivas del grupo movilizadas por la resistencia al cambio y destinadas a postergar la elaboración de las ansiedades que funcionan como obstáculo epistemológico. **La tarea** consiste precisamente de este abordaje donde el objeto de conocimiento se hace penetrable a través de una elaboración que implica la ruptura de la pauta estereotipada que funciona como estancamiento del aprendizaje y deterioro de la comunicación. **El proyecto** surge cuando se ha logrado una pertenencia de los miembros; se concreta entonces en una planificación”.

BAULEO, presenta coincidencias y complementariedad, con PICHÓN RIVIÉRE, pues señala a la etapa en la que el grupo no tiene clara la tarea y aparecen confusos los objetivos del grupo, es decir, en donde hay una incoherencia organizativa frente a la tarea. Como la etapa de **indiscriminación**.

El segundo momento, **tarea o discriminación**, para BAULEO en este momento se pueden visualizar los miedos básicos (miedo a la pérdida y al ataque) que se superan con la emergencia determinados liderazgos que tienen coherencia con el tema a trabajar y la estructura del grupo. Cuando se da este proceso ;es cuando se aborda ya el objeto de conocimiento; el grupo puede ya estar en este momento y sin embargo volver al momento anterior, pero el paso a volver a la **tarea o discriminación** es más rápido.

El tercer momento , **proyecto o síntesis** , es el momento en que en el grupo se da un pleno funcionamiento, lo que BAULEO, llama estadio de productividad.

Para BLEGER (citado por CHEHAYBAR y KURI, 1994 pág 51), el aprendizaje es un momento constituido por momentos que se suceden o alternan, pero que pueden también aislarse o estereotiparse, en cuyo caso aparecen perturbaciones. Cada uno de estos momentos del aprendizaje implican la ausencia de determinadas conductas o roles por parte de los integrantes del grupo [...] Cada uno de estos momentos del aprendizaje implican una estructura de conducta, o un rol, asumidos por el grupo o algunos de sus miembros .

Desde esta postura en el aprendizaje grupal se valoran las participaciones de todos los integrantes; tanto conductas como actitudes son importantes para el crecimiento del grupo en el proceso de aprendizaje. Cuando el grupo es consciente de todo lo anterior busca la complementariedad. Lo que lo hace avanzar y tropezar, pero también continuar.

Otro aspecto de gran importancia para el trabajo del grupo operativo, es la consideración del **esquema conceptual, referencial y operativo** denominado ECRO, por PICHÓN RIVIÉRE (1977),

"... el cual refiere la importancia de la heterogeneidad del grupo, a partir del conjunto de experiencias, conocimientos y afectos con lo que el individuo piensa y hace y que adquiere unidad a través del trabajo en grupo, promoviendo a la vez, en ese grupo, un esquema referencial operativo sustentado en el común denominador de los esquemas previos" (pág. 13).

Esta heterogeneidad, así como toda situación de aprendizaje, genera en los sujetos dos **ansiedades básicas** que PICHÓN RIVIÉRE, ha identificado como:

"... miedo a la pérdida del equilibrio ya logrado en una situación anterior y miedo al ataque en la nueva situación en la que el sujeto no se siente adecuadamente instrumentado. Ambos miedos que coexisten y cooperan configuran, cuando su monto aumenta, la ansiedad ante el cambio, generadora de la resistencia al cambio" (pág. 18).

Las **estereotipias** son aspectos que están ligados a los miedos básicos y que son conductas repetitivas ante las mismas o diferentes situaciones; se manifiestan cuando no se perciben modificaciones de pautas de conducta, no se avanza en el conocimiento, no se aprende.

Los **vínculos y roles** que se establecen en un grupo o entre la relaciones de la gente son tres de acuerdo a BOHOSLAVSKY (1979), de dependencia, de competencia y de cooperación. El autor menciona que estos vínculos, han sido aprendidos con seguridad en el seno de la familia.

"El vínculo de dependencia es intergeneracional: padres e hijos; en un vínculo de cooperación o mutualidad ( cuyo modelo es intersexual: pareja, y fraterno: hermano-hermana) y un vínculo de competencia o rivalidad intergeneracional, competencia o rivalidad sexual y competencia o rivalidad paterna " (pág. 22).

Es importante evaluar constantemente los aspectos anteriores para tomar decisiones en función del avance y alcance del proceso que vive el grupo.

Bajo este panorama de los grupos, se trabajó con los docentes, alumnos y funcionarios de la carrera de Cirujano dentista de la FES Zaragoza, para ir conformando y construyendo la metodología participativa a través de la cual se abordaría la evaluación educativa, principalmente en lo referente a la evaluación del aprendizaje. Sin embargo, a pesar de que la forma de trabajo sería a partir de la integración de un grupo, se consideró necesario contar con un organizador, coordinador o responsable que promoviera el trabajo inicialmente, sin ubicar su figura en el plano autoritario, ni como el único responsable de las actividades a desarrollar, sino por el contrario, ser un facilitador cuyo papel se definió a partir de los principios, de la dinámica de grupos que a continuación se analiza.

La coordinación del grupo, es trascendente en ese sentido, por ello como lo señala SANTOYO (1981):

"La función nuclear del coordinador consiste en propiciar el aprendizaje, de donde se derivan otras funciones como son: proponer el programa de estudios, observar y ofrecer retroalimentación sobre los cambios que se produzcan en la conducta del grupo, propiciar un ambiente favorable para el trabajo intelectual, procurar la comunicación y la autodependencia del grupo, así como aseverar y evaluar las actividades de aprendizaje" (pág. 10).

Para que un grupo se conforme realmente como grupo es necesario que sus integrantes interactúen entre sí, de manera multidireccional, esto es cuando se da la posibilidad de que todos sus miembros se comuniquen entre sí.

Los grupos en consecuencia son dinámicos, KURT LEWIN es el creador en 1934 del término "dinámica de grupos" y promotor de la corriente de investigación con el mismo nombre. Se conceptualiza a la dinámica de grupos como las fuerzas que actúan en cada grupo a lo largo de su existencia y que lo mueven a comportarse en la forma en que lo hace. La interacción recíproca de estas fuerzas y sus resultantes sobre un grupo dado, constituyen su dinámica.

Al respecto, años atrás CHEHAYBAR Y KURI (1989), señalan:

"El grupo no es una suma de miembros; es una estructura que emerge de la interacción de los individuos y que induce ella misma a cambios en los individuos" (pág. 180).

Entre las principales aportaciones de la Teoría de la dinámica de grupos a la educación se encuentran las siguientes:

- Permiten el surgimiento de habilidades diferentes a la adquisición de conocimientos, como es la capacidad de los miembros de grupo para comunicarse y convivir adecuadamente con otras personas.

- Promueve que los miembros del grupo se desarrollen, crezcan y maduren como seres humanos.
- Los miembros del grupo participan activamente y se comprometen en su propio proceso de aprendizaje.
- El grupo adquiere un poder educador y modelador de la conducta individual. Todos los miembros tienen acceso a la palabra al expresar sus puntos de vista, a la discusión, el análisis y a la confrontación de ideas.
- Implica un replanteamiento del rol tradicional del coordinador-responsable quien ahora adquiere las funciones de guía, asesor, estimulador y organizador del aprendizaje.

Al hablar de aprendizaje grupal, se considera a sus miembros como sujetos activos que trabajan grupalmente la información y obtienen diversos productos. Los miembros del grupo se complementan y apoyan entre sí en la búsqueda de la información, en los trabajos que llevan a cabo y en la solución de problemas, lo anterior propicia la solidaridad, la cooperación, la creatividad, el desarrollo de nuevas ideas, la transformación de lo conocido, etc.

A partir del aprendizaje grupal se adquieren nuevos conocimientos, experiencias, actitudes y conductas por medio de la búsqueda común para el logro de los objetivos, la comunicación e interacción que se da al interior del grupo, la puesta en común de los aprendizajes individuales, las investigaciones que se realizan y de los roles que se desempeñan al interior del grupo.

De acuerdo a CHEHAYBAR (1989):

"...el aprendizaje es un proceso que se da en grupo, donde se aprende a la interacción con el profesor (coordinador), con los compañeros y con la información que buscan y que juntos van construyendo" (pág.20)

Desde la perspectiva del aprendizaje grupal, el responsable del grupo se convierte en un coordinador del proceso educativo, orienta y asesora al grupo, aclara dudas, complementa y corrige la información cuando es necesario, observa e interpreta los procesos grupales. Para promover el trabajo grupal se puede hacer uso de diversas técnicas grupales, las cuales CHEHAYBAR Y KURI (1989), las definen como:

"...maneras, procedimientos o medios sistematizados de organizar y desarrollar la actividad de grupo, sobre la base de conocimientos suministrados por la Teoría de Dinámica de Grupo" (pág.24).

Un grupo al trabajar de manera óptima, presentará en relación a su dinámica las siguientes características:

- Integrantes trabajando de manera individual en relación a la tarea, ya sea en la sesión de grupo o previa a la misma. El trabajo individual es la base del trabajo grupal.
- Pequeños grupos de integrantes trabajando en relación a alguna temática.
- Discusiones en las que las expectativas y los sentimientos del grupo se hagan públicos.
- Relaciones informales de calidez y seguridad que satisfagan a los integrantes del grupo.

De acuerdo a CHEHAYBAR Y KURI (1994), trabajar en grupo de aprendizaje implica:

"...ubicar al estudiante y al docente en la dimensión de seres sociales, integrantes de un grupo que busca el abordaje, la transformación y la construcción del conocimiento desde una perspectiva de grupo, que asume que aprender es elaborar el conocimiento, ya que no está dado ni acabado; no es cerrado ni absoluto, es una forma de pensar de recrear, es abierto, es construcción del conocimiento, es pensar en la realidad y desarrollar una conciencia crítica; además implica considerar y valorar la importancia de interaccionar en grupo y vincularse con los otros, implica que la interacción y el grupos sean medio y fuente de experiencia para el sujeto, que posibiliten el aprendizaje" (pág. 45).

Con ello es necesario entonces buscar formas diferentes a las tradicionales en el abordaje de los conocimientos que se deben manejar, y el trabajo de grupo puede ser una propuesta alternativa en ese sentido se puede tomar en consideración lo que la misma CHEHAYBAR Y KURI (1994), señala:

"... hay que partir de las formas como las verdades teóricas fueron construidas en su momento histórico y social, lo cual nos permitirá reconocer que en el momento histórico y social actual las bases de estos conocimientos pueden ser válidos, pero no necesariamente acabados, nos sirven de base para avanzar en el conocimiento, transformarlo y construir otros conocimientos, todo lo cual no es mecánico, tendremos que problematizar y problematizarnos..." (pág. 45).

Dentro del proceso-enseñanza-aprendizaje el problematizarse y problematizar implica para ZEMELMAN (1987):

"... romper con la estructura dogmática de toda conciencia, esto es, hay que romper con la tendencia a pensar en las cosas sólo estructuradas y no en las no estructuradas [...] La problematización debe proyectarse a la construcción de una relación docente en la que no solamente estén definidos los contenidos matriciales que trae consigo el profesor, sino que se puedan ir incorporando los que el alumno plantea a partir de su propia experiencia e inquietudes" (pág. 32).

Es a partir de la problematización que los grupos se pueden ir acercando a la construcción del conocimiento; el problematizar consiste en lograr convertir lo

real en pensable y no sólo en explicable. De esta manera se establece una relación importante con el trabajo grupal y la investigación –acción.

Lo anterior ofreció las bases para el desarrollo de esta tesis, lo cual se complementó y reafirmó con el análisis del aprendizaje cooperativo y sus posibles interacciones con la investigación-acción.

### **2.3.2 Aprendizaje Cooperativo e Investigación - acción**

En el desarrollo de la tesis se consideró a la investigación-acción como una metodología participativa que pretende romper con la concepción del “elitismo científico”; basado en un proceso fincado en la producción de conocimientos que se lleva a cabo de una manera colectiva, con el desenvolvimiento del sujeto como ser social, con posibilidad de emitir puntos de vista, evocar experiencias y compartirlas; analizar las condiciones de vida y concientizarse sobre las posibilidades de cambio. En la investigación- acción, un principio fundamental afirma que el sujeto es su propio objeto de investigación.

Así señala BARABTARLO (1995),

“...la transformación de la realidad investigada supone una transformación del mismo investigador” (pág.41).

En este sentido se vio que el aprendizaje cooperativo ofrecía la posibilidad de coadyuvar a la investigación, porque dentro de sus características como se analizará a lo largo de este apartado, se ubica como una forma de apropiarse del objeto de estudio a trabajar de manera colectiva por medio de la interacción de los miembros de la comunidad involucrada, dentro de un ambiente de respeto y apertura, y con una posibilidad de creación para los docentes, funcionarios y alumnos (FERREIRO, 1998), por lo anterior es un tema que se aborda en este trabajo, como el medio para apoyar la investigación – acción con un enfoque de metodología participativa propuesta en el desarrollo de este trabajo de tesis.

En la década de 1980, se desarrolló el aprendizaje cooperativo (coperative learning) como una estrategia de enseñanza promisoría.

El aprendizaje cooperativo es un tipo de aprendizaje y una estrategia para aprender en forma colectiva o en equipo. Para ello los integrantes interactúan entre sí de una manera productiva y cooperativa. El aprendizaje cooperativo posibilita el desarrollo de nuevos patrones de interacción entre los participantes y con ello pueden mejorar las oportunidades de aprendizaje para los mismos. Esto se logra empleando el impulso natural de conversar que tienen los sujetos, el apoyo que proporcionan los compañeros y el deseo innato de interacción social que permite lograr el cumplimiento de la tarea, tanto en forma individual como en equipo.

En el aprendizaje en equipo destaca el aspecto social del aprendizaje en razón de que la conversación referente al contenido que se trabaja se convierte en un evento social, aunque la participación en tal evento es de tipo académica al estudiar para aprender un determinado contenido.

Es un evento social también porque los sujetos van a interactuar como lo hacen en sociedad, es decir, con diferentes personas que tienen diferente nivel académico, cultural, social, político económico, religioso.

La tarea o tareas por realizar será la que los mantendrá unidos en esa organización microsociedad. En ella aprenderán a ser tolerantes, a exponer y defender sus puntos de vista, a ser condescendientes, críticos, reflexivos, lo cual no quita que en algunas ocasiones se enojen, manifiesten su aprobación o reprobación, que se regocijen con el avance individual o colectivo, grupal. En el equipo también se manifiesta el impulso por la competencia y el éxito.

Cuando en un equipo se logran los objetivos, el logro de los mismos significa una recompensa para todos y cada uno de los participantes que aprendieron el contenido que fue el eje orientador de la acción.

La tarea o tareas se encuentran en tal forma que los alumnos de cada equipo se ayudan mutuamente y trabajan en equipo para lograr su cumplimiento. En este momento se obtiene el reconocimiento y se tiene la certeza de que cada uno de los estudiantes logró un crecimiento óptimo.

La tarea dirige el trabajo que desarrollan los alumnos. Así a través de discusiones, lectura de textos y otros recursos, los estudiantes de cada equipo revisan el contenido, ensayan procedimientos, critican su propio desempeño y el de los demás y se preparan unos a otros para alcanzar el dominio del contenido. Dentro del equipo, los estudiantes que requieren aclarar o entender algo se lo preguntan a sus propios compañeros y en cada caso de que no pueda responder uno de ellos recurren al profesor.

Bajo este contexto, la propuesta del aprendizaje cooperativo se trasladó al grupo de trabajo denominado Comisión de evaluación de la carrera de Odontología en la FES Zaragoza, para desarrollar la Propuesta de evaluación del aprendizaje que fue aprobada en 1992 por el Consejo Técnico de la facultad, como ya se ha mencionado al inicio de la tesis. Las discusiones, la revisión de textos, el análisis de situaciones académicas similares, las dudas para resolver problemas relacionadas con las mismas, fueron entre otros aspectos, momentos que el grupo vivió a lo largo de su trabajo colectivo y de pares dentro del equipo.

De la misma manera se tomaron en consideración las ideas expuestas por FERRERIRO (2000):

"...el aprendizaje cooperativo es el antídoto para el neoliberalismo que fomenta el individualismo y la competencia desigual" [...] "Un grupo es mucho más que la simple suma de sus integrantes" (págs. 22-36).

En ese sentido, la organización de los participantes se hizo tomando en cuenta lo que el mismo autor refiere para el éxito académico en el aprendizaje en equipo, que es dividir al grupo en grupos pequeños (de dos a seis miembros) y que sean heterogéneos (sujetos con diferencias académicas como su nivel académico, posturas teóricas, pasividad, experiencia docente), pues estos aspectos fortalecen la integración del grupo en la complementariedad, la responsabilidad, el aprendizaje, el pensamiento creativo y crítico, en términos generales se logra potenciar el desarrollo de cada uno con la colaboración de los demás miembros del equipo.

El aprendizaje cooperativo se distingue<sup>54</sup>, de acuerdo a ALVAREZ Y OLMOS (2001) por:

- Los objetivos grupales o recompensas en equipo,
- La responsabilidad individual y
- La igualdad de oportunidades para lograr el éxito (pág. 183).

El aprendizaje cooperativo se basa en el trabajo en equipo o en grupo y las actividades las realiza cada uno de sus integrantes. Se parte del supuesto pedagógico de que en el aprendizaje cooperativo se favorece la ayuda mutua como ya se mencionó, entre los miembros y genera la interacción alrededor de las tareas académicas, de manera que los conduce al establecimiento de nuevos vínculos sociales. El aprendizaje cooperativo mejora el aprovechamiento de los alumnos y desarrolla la unión entre grupos sociales.

Un proceso cooperativo sucede cuando los miembros del equipo perciben que pueden lograr un objetivo de aprendizaje, sí y solo sí, los otros miembros obtienen los suyos. Es decir, cuando hay una correlación positiva entre los alumnos.

La esencia del grupo de aprendizaje cooperativo es la interdependencia entre sus integrantes creada por un objetivo comúnmente aceptado y la relación entre los mismos que los motiva a lograr el objetivo establecido. El aprendizaje cooperativo es una estrategia de enseñanza estructurada que puede usarse para desarrollar el pensamiento crítico y creativo de los alumnos.

---

<sup>54</sup> Las autoras señalan que los objetivos grupales o recompensas, funcionan como un apoyo eficaz para proporcionar ayuda a los pares, que son un incentivo para los más hábiles en determinada capacidad al apoyar a aquellos que son menos capaces y que promueven la cohesión social. Por otro lado, la responsabilidad individual permite que los alumnos tomen con seriedad sus tareas de aprendizaje y que las faltas de dominio de algunos alumnos no se opaquen por el éxito de otros. Finalmente en el trabajo cooperativo, las oportunidades son iguales para lograr el éxito, dicen las autoras, porque los resultados de los esfuerzos de todos los estudiantes se recompensan por sus propios méritos, sin la necesidad de comparar los resultados de los alumnos más o menos capaces.

Para aprovechar la interacción alumno-alumno en el aprendizaje cooperativo se deben vencer ciertas barreras como son:

- El individuo con el que nadie quiere trabajar, o el que cree que sólo aprende vía expositiva por parte del profesor y el que no quiere trabajar en equipo.
- Los tiempos preestablecidos para cumplir con objetivos o tareas.
- La crítica de administradores u otros colegas hacia el grupo que hace "cosas raras".

En consecuencia el aprendizaje cooperativo se basa en los siguientes principios de acuerdo a OVEJERO (1990):

1. Interdependencia positiva. Se refiere a que todos los miembros del grupo son responsables de la tarea y del producto de la misma.

2. Importancia individual. Todos y cada uno de los integrantes del grupo son importantes por sí mismos y aprenden a responsabilizarse de la tarea que le corresponde a cada quien en beneficio de todo el grupo, esto significa que todos deben trabajar de una manera equitativa.

3. Uso apropiado de actitudes de socialización. Para asegurarse que el grupo de aprendizaje funcione como tal, se requiere estimular actitudes de respeto hacia los demás, escuchar a los otros con atención, criticar a las ideas y no a las persona, argumentar, resolver conflictos, negociar.

4. Supervisión grupal. Es necesario que el coordinador esté atento al desarrollo del trabajo de los diferentes equipos, sus avances en relación a la tarea, sus retrocesos, sus resistencias y sus logros.

5. Heterogeneidad de los grupos. Esto significa que cada uno de los grupos sea integrado con sujetos de diferentes características, tales como: nivel académico, personalidad, intereses, motivaciones y experiencia docente (págs. 135-147).

De acuerdo con el mismo autor, existen diferencias importantes entre el aprendizaje cooperativo y otros enfoques de aprendizaje grupal, entre las que se encuentran las siguientes:

a) En los grupos de aprendizaje cooperativo, las metas son estructuradas de tal forma que los estudiantes necesiten interesarse por el rendimiento de todos los miembros del grupo tanto como por el suyo propio.

b) A cada estudiante se le da realimentación sobre su progreso, y también al grupo se le da realimentación sobre cómo cada miembro está progresando para que los demás miembros del grupo sepan a quien hay que ayudar y animar.

c) Mientras que generalmente los grupos tradicionales de aprendizaje son homogéneos, los de aprendizaje cooperativo son heterogéneos. Los estudiantes aventajados también obtienen diversos beneficios, ya que al explicar sus conocimientos a sus compañeros consolidan su aprendizaje, afinan sus estrategias de razonamiento, desarrollan su socialización, comprenden mejor, reafirman sus conocimientos.

d) En los grupos tradicionales, generalmente es un solo líder el que se hace cargo del grupo, en los grupos de aprendizaje cooperativo todos los miembros comparten el liderazgo y, por tanto, también la responsabilidad de las acciones y la marcha del grupo.

e) En los grupos cooperativos, el desempeño grupal afecta la calificación de cada uno de sus integrantes, siendo decisión del profesor el porcentaje que se le asignará a dicho desempeño.

En síntesis, el aprendizaje cooperativo plantea:

- Creación, coordinación y programación de la situación de aprendizaje efectiva.
- Comunicación horizontal entre maestro y estudiante, entre estudiantes, y entre maestro, directivos y la comunidad.
- División social del trabajo.
- Trabajo en equipo.
- Cumplimiento de funciones.
- Responsabilidad individual
- Compromiso grupal.
- Interdependencia positiva e integración promotora.
- Habilidades socioafectivas.
- Procesamiento-reflexión grupal e individual.

Bajo estas características del aprendizaje cooperativo, se planteó la posibilidad de trasladar sus principios al trabajo que se desarrollaría en la Comisión de Evaluación de la carrera de Cirujano Dentista de la FES Zaragoza, ya que se constituiría un grupo de docentes, alumnos y funcionarios que tenía toda la posibilidad de enriquecer el desarrollo académico de la carrera, a través de la evaluación educativa.

Esta decisión se apoyó también en los fundamentos del **aprendizaje cooperativo** que al igual que otros modelos y opciones educativas

ESTA TESIS NO SALE  
DE LA BIBLIOTECA

contemporáneas, **se fundamenta en varias disciplinas científicas**; por ejemplo, el aprendizaje cooperativo señala FERREIRO (2000), hace suyo el aporte significativo de las teorías sobre el desarrollo organizacional, la motivación, el desarrollo cognitivo, así como del desarrollo de la personalidad la formación de los grupos operativos y las aportaciones de LEV SEMIONOVICH VIGOTSKY (1896-1934), quien planteó varias contribuciones a este tipo de aprendizaje que permiten comprender y sobre todo aplicar creativamente este modelo en el salón de clase y en otros espacios académicos, como las reuniones de trabajo de los docentes y docentes administradores, condición por la que en este trabajo de tesis se hace referencia a las aportaciones de este autor.

Según VIGOTSKY, la existencia en la sociedad, vivir y compartir con otros, es fuente y condición del desarrollo de los procesos psicológicos superiores, distintivos y comunes al hombre, por tal razón para el desarrollo de esta tesis se considero dicha premisa, bajo el entendido que esta forma de trabajo ofrece una gran posibilidad para el empleo de la investigación-acción como base de la metodología participativa,

Desde la perspectiva vigotskiana, la educación y el desarrollo de dichos procesos psicológicos, son dos fenómenos diferentes pero muy relacionados. Son dos procesos que coexisten en una relación muy compleja.

Sobre la relación educación-desarrollo, planteó la existencia de dos tipos de desarrollo en los sujetos (FERREIRO 2000):

- El desarrollo alcanzado, es decir lo que el sujeto es capaz de saber y hacer solo, y que muestra su nivel actual.
- El desarrollo potencial, lo que no es capaz de hacer por sí mismo; sin embargo, es posible que lo haga con ayuda de otro, lo que muestra su nivel potencial (pág. 38).

En cada situación de aprendizaje, o para cada cosa que se quiere aprender ya sean conocimientos, habilidades, actitudes y valores, bien en la escuela o fuera de ella, existe una distancia entre el nivel de desarrollo real y el nivel de desarrollo próximo o potencial al que Vigotsky llamó **zona de desarrollo potencial**.

**La zona de desarrollo próxima (ZDP)**, como también se le conoce, es una propuesta de gran trascendencia de Vigotsky por la integración en un concepto de aspectos teóricos, metodológicos y prácticos sobre el aprendizaje como condición y fuentes para la educación y el desarrollo.

En la medida en que un sujeto se mueva de su nivel real, actual, a uno posible, potencial-inmediato, hay adquisición de conocimientos, apropiación de habilidades e incorporación de actitudes y valores y, por lo tanto, educación y desarrollo. La educación es así (FERREIRO 2000):

"mover o moverse de un nivel actual a otro deseado, en una espiral ascendente, y el proceso que tiene lugar es el del aprendizaje" (pág. 39).

Claro que para ello se requiere de relaciones interpersonales, comunicación-diálogo, que favorezcan la interacción entre el sujeto que aprende y el objeto de conocimiento, a través de un mediador que ofrece las orientaciones, sugerencias y ayudas necesarias dado el nivel real de desarrollo del sujeto y el objetivo a alcanzarse: nivel de desarrollo potencial deseado.

El proceso de internalización (llevar dentro lo que está "afuera") no es simple como puede pensarse, no está libre de contingencias y factores de diferentes tipos que lo viabilizan o bien obstaculizan, entre ellos:

- La actitud del sujeto, de la persona que aprende, en relación con el objeto de conocimiento.
- La preparación del mediador, su capacidad para identificar el nivel real de desarrollo y estimular para el logro de un nivel potencial posible.
- La programación de orientaciones, niveles de ayuda precisas y necesarias, dado el nivel de entrada (nivel real de desarrollo).
- La creación de situaciones de aprendizaje grupal y cooperativo donde la interacción social (interpersonal), la comunicación, el diálogo y la intersubjetividad lograda favorezca la mediación y, por tanto, la internalización.
- La reflexión individual y colectiva sobre los procesos y resultados (metacognición) y, sobre todo, su aplicación y transferencia.

El paso de "afuera" hacia "adentro" (interpsicológico) sigue una ruta crítica de mediación caracterizada por momentos, primero, de no regulación, mas tarde, regulada en grupo, y por último, autorregulada por el sujeto (intrapicológico), que hace suyo lo externo, lo de otros. La concepción integral de desarrollo humano de Vigotsky, su posición en torno a la relación educación-desarrollo, a la zona de desarrollo próxima y los procesos de internalización, el tránsito mediado de los fenómenos interpsicológicos a intrapsicológicos y sobre algunos de los factores que hacen posible la adquisición de conocimientos, habilidades, actitudes y valores, explican y fundamentan las propuestas de aprendizaje colaborativo.

El trabajo de los alumnos en grupos cooperativos facilita la identificación por parte del maestro (coordinador) y también de los miembros de cada equipo

en su totalidad, no sólo de la precisión del nivel de entrada, sino que dadas ésta y la meta que se quiere lograr (nivel de salida), el planteamiento de la estrategia que se ha de seguir para alcanzarla (intervención pedagógica, más bien autointervención pedagógica). En la interacción alumno-alumno (maestro-maestro) se da la intersubjetividad planteada por VIGOTSKY como condición necesaria para llevar dentro lo que está "afuera", es decir, aprehender.

El maestro (coordinador) pasa de director de la actividad a un observador empático que supervisa lo que hace cada equipo, dando la ayuda necesaria en el momento oportuno y propiciando así la autorregulación de cada equipo: es un maestro mediador.

La clase deja de ser el salón donde el maestro declama para convertirse en un espacio de actividad-comunicación en la que los alumnos (maestros) de igual a igual cooperan para aprender.

En resumen, la fundamentación vigotskiana del aprendizaje cooperativo también ofreció una posibilidad como ya se mencionó del trabajo de la Comisión de evaluación de la carrera de Cirujano Dentista por:

1.- La importancia que le da a las relaciones sociales entre iguales para aprender.

2.- El énfasis en propiciar las relaciones entre iguales, auspiciando así la intersubjetividad, la comunicación y el diálogo, lo que hace posible el proceso de internalización, es decir, el paso de lo interpsicológico a lo intrapsicológico.

3.- El papel que desempeña el maestro (coordinador), como mediador entre el sujeto o los sujetos que aprenden y el contenido de enseñanza, sin limitar este concepto a conocimiento, e incluyendo en el mismo tanto habilidades intelectuales y sociales, como actitudes y valores.

4.- El empleo de "instrumentos", esto es, el papel que desempeña el lenguaje y las diferentes actividades (procedimientos, herramientas) programadas para aprender.

5.- La importancia que le confiere a lo social, a las habilidades sociales y al desarrollo emocional para aprender.

Bajo este contexto, en el trabajo de la Comisión de evaluación de la carrera de Cirujano Dentista de la FES Zaragoza, se pretendió posibilitar el trabajo cooperativo en el análisis de la evaluación y el aprendizaje de los alumnos de Odontología.

En el próximo capítulo se hace referencia a las principales teorías del aprendizaje y a los diferentes modelos de evaluación que fueron estudiados y analizados en los cursos-talleres entendidos a estos como los espacios

organizados para tal efecto, realizados desde 1993 y que orientaron la formación docente en la propuesta metodológica bajo el enfoque de la investigación-acción, y de aprendizaje grupal y cooperativo, que en esta tesis se desarrolla.

## **CAPÍTULO 3**

**BASES TEÓRICO METODOLOGÍCAS QUE  
PERMITIERON ANALIZAR A LA EVALUACIÓN  
DESDE LA INVESTIGACIÓN-ACCIÓN COMO  
METODOLOGÍA PARTICIPATIVA**

En este capítulo se señalan las bases teórico-metodológicas que orientaron el presente trabajo, iniciando con un análisis de las principales teorías del aprendizaje, en particular la teoría genético-cognoscitiva por considerarla como una alternativa al enfoque conductista hegemónico en muchas instituciones educativas, que han limitado la formación docente a posturas reduccionistas del aprendizaje y de la evaluación de mismo.

Al mismo tiempo se analizan los principios del aprendizaje significativo de AUSUBEL, por considerar que es una gran posibilidad para reorientar el desarrollo del Sistema de Enseñanza Modular en la carrera de Cirujano dentista de la FES Zaragoza, el cual se ha visto limitado por la formación docente de sus profesores, aspecto al menos estudiado de manera indirecta a través de las prácticas de evaluación del aprendizaje de los odontólogos, profesionales en los que se centró este trabajo de tesis.

Como se mencionó al inicio de este trabajo, la evaluación ha sido una temática de interés en la carrera de Odontología, y tal vez una de las que con mayor frecuencia ha presentado problemas tanto para los docentes, como para los alumnos, por lo que se consideró la vía de entrada a una posibilidad en la reorientación de la formación docente de los odontólogos, también se abordan de manera breve los modelos de evaluación por sistemas y por criterios, que han sido los modelos trabajados por los docentes de la carrera, específicamente dentro de la evaluación del aprendizaje de los conocimientos teóricos, prácticos y actitudinales.

Y finalmente se aborda el aspecto metodológico en el que se apoyó el trabajo de investigación ubicándolo en un tipo de investigación-acción por ser éste una posibilidad para ofrecer alternativas de solución a los problemas de evaluación identificados en la carrera de Odontología en 1992 y poder concretar las acciones emprendidas en el mismo año a partir de la aprobación de una Propuesta de Evaluación de la misma carrera, por el H. Consejo Técnico de la institución.

La etnografía nos permitió intentar una descripción y reconstrucción analítica de los escenarios naturales en los que el grupo denominado Comisión de evaluación de la carrera de Cirujano Dentista, se desarrolló como una posibilidad de cambio en las formas de abordar la formación docente dentro de la institución.

Se habla en consecuencia de las características de los participantes, de las características de las reuniones académicas realizadas, de la coordinación del grupo y de la observación participante y los instrumentos que permitieron contener las experiencias por escrito del trabajo realizado.

En este momento es importante destacar que las reuniones académicas, fueron los espacios creados para que los docentes pudiésemos analizar y reflexionar en torno a nuestras actividades en la docencia de manera conjunta y

a través de dinámicas grupales y que la evaluación del aprendizaje sólo sería el pretexto para iniciar un cambio en el proceso educativo ubicado dentro del paradigma tradicional hacia el crítico, reflexivo.

### **3.1 Análisis Didáctico de las Principales Teorías del Aprendizaje**

Un aspecto que se analizó en el grupo de trabajo, objeto de esta tesis, fue el hecho de que la didáctica necesita apoyarse en alguna teoría psicológica del aprendizaje y que esta determinará el enfoque u orientación que tendrá la evaluación del mismo.

Bajo dicha premisa, durante el trabajo colaborativo en la modificación de la evaluación del aprendizaje, hubo la necesidad de revisar las teorías del aprendizaje con el propósito de conocer, en caso necesario, revisar y reafirmar los conocimientos que teníamos los participantes en el grupo, debido a que algunos de los cuestionamientos que el grupo se hizo consistieron en preguntarse qué tipo de hombre queríamos formar, qué es y qué entendemos por educación y qué es y qué entendíamos por aprendizaje y evaluación.

PÉREZ (2000), distingue dos amplios enfoques en las teorías del aprendizaje con sus diferentes corrientes:

El criterio elegido por este autor para la clasificación es la concepción intrínseca del aprendizaje.

#### **3.1.1 Teorías del condicionamiento**

1. Las teorías asociacionistas, de condicionamiento, de Estimulo-Respuesta, dentro de las cuales pueden distinguirse dos corrientes (PÉREZ, 2000):

- a) Condicionamiento clásico : PAVLOV, WATSON, GUTHRIE.
- b) Condicionamiento instrumental u operante: HULL, THORDINKE, SKINNER (págs. 34-40).

Esta primer familia concibe al aprendizaje en menor o mayor grado como un proceso ciego y mecánico de asociación de estímulos y respuestas provocado por las condiciones externas, ignorando la intervención mediadora de variables referentes a la estructura interna. La explicación del influjo de las contingencias externas sobre la conducta observable, y la organización y manipulación de tales contingencias para producir, en consecuencia, las conductas deseadas, son la clave de esta teoría de aprendizaje.

Desde la perspectiva didáctica, es el conductismo o mejor el condicionamiento operante de SKINNER, el que ha tenido una incidencia más significativa en la educación. Dos son los supuestos fundamentales en los que se asientan las diferentes técnicas y procedimientos didácticos del conductismo: por una parte la consideración del aprendizaje como resultado de un proceso lineal de asociación de estímulos, respuestas y recompensas; por otro lado la creencia en el poder absoluto de los reforzadores siempre que se apliquen adecuadamente sobre unidades simples de conducta.

La única responsabilidad didáctica para este enfoque es la eficacia de la técnica en la consecución de objetivos, para lo cual se exige una definición operacional de los mismos al más bajo nivel de abstracción: la conducta, observable.

Durante el análisis de estas teorías en las reuniones de trabajo de la Comisión de evaluación en la carrera de Odontología, pudimos darnos cuenta que en el discurso oficial estamos organizados académicamente dentro de los principios del sistema de enseñanza modular, pero en el trabajo cotidiano de la mayoría de los docentes participantes en dicha Comisión, se reflejan los principios del conductismo, en la impartición de nuestras clases y en la forma de evaluar a nuestros alumnos.

### **3.1.2 Teorías mediacionales**

Dentro de las que pueden distinguirse múltiples corrientes con importantes matices diferenciadores (PÉREZ 2000):

- a) Aprendizaje social, condicionamiento por imitación de modelos: BANDURA, LORENZ, TINBERGEN, ROSENTHAL.
- b) Teorías cognitivas, dentro de las cuales se distinguen a su vez varias corrientes:
  - Teoría de la Gestalt y psicología fenomenológica: KOFFKA, KÖHLER, WHERTHEIMER, MASLOW, ROGERS.
  - Psicología genético-cognitiva: PIAGET, BRUNER, AUSUBEL, INHELDER.
  - Psicología dialéctica-dialéctica: VIGOTSKY, LURIA, LEONTIEV, RUBINSTEIN.
- c) La teoría del procesamiento de información: GAGNÉ, NEWELL; SIMON, MAYER, PASCUAL LEONE (págs.78-104).

Esta segunda familia, por el contrario de las teorías del condicionamiento, considera que en todo aprendizaje intervienen, de forma más o menos decisiva, las peculiaridades de la estructura interna. El aprendizaje es un proceso de conocimiento, de comprensión de relaciones, donde las

condiciones externas actúan mediadas por las condiciones internas. La explicación de cómo se construyen, condicionados por el medio, los esquemas internos que intervienen en las respuestas conductuales, es su problema capital y un propósito prioritario.

No se va a desarrollar la explicación de los principios y supuestos de todas las teorías en este apartado, sino se abordará lo relacionado a la teoría mediacional cognitiva, específicamente a la corriente de la psicología genético-cognitiva de AUSUBEL, por ser la que orientó el trabajo de la reestructuración del plan de estudios aprobado por el Comité Académico del área de las Ciencias de la Salud, por oponerse a los planteamientos de la corriente didáctica tradicional, pensando con ello que se iba a favorecer el desarrollo del alumno de una mejor forma que el que le ofrece el conocimiento memorístico, es decir, el aprendizaje significativo, nos pareció el inicio de un cambio en el enfoque de la enseñanza, sin embargo, reconocimos que necesitábamos también del apoyo de la teoría dialéctica-dialéctica, por ofrecer a los participantes amplias posibilidades de desarrollo participativo y colaborativo por tal razón las aportaciones de las mismas, en particular la teoría expuesta por VIGOSTKY ya fue tratada en el rubro anterior.

## **A. Las Aportaciones De La Corriente Psicológica Genético-Cognitiva**

Desde el inestimable trabajo de PIAGET y la escuela de Ginebra que se formó en torno suyo, la potencia teórica de los principios y planteamientos de esta corriente no han dejado de imponerse y desarrollarse, desde el comienzo del segundo tercio del siglos XX hasta nuestros días.

PIAGET, INHELDER, BRUNER, FLAVELL, AUSUBEL....son los representantes de esta vasta y fecunda corriente.

Sus postulados más relevantes, en palabras de PÉREZ (2000): los resume de la siguiente forma:

- "El aprendizaje como adquisición no hereditaria en el intercambio con el medio es un fenómeno incomprensible sin su vinculación a la dinámica del desarrollo interno. Las estructuras iniciales condicionan el aprendizaje. El aprendizaje provoca la modificación y transformación de las estructuras que al mismo tiempo, una vez modificadas, permiten la realización de nuevos aprendizajes de mayor riqueza y complejidad. La génesis mental puede representarse como movimiento dialéctico de evolución en espiral. En el centro de este proceso se encuentra la actividad. El aprendizaje es tanto un factor como un producto del desarrollo. En todo caso es un proceso de adquisición en el intercambio con el medio, mediatizado por estructuras reguladoras al principio hereditarias, posteriormente construidas con la intervención de pasadas adquisiciones.

- Las estructuras cognitivas son los mecanismos reguladores a los cuales se subordina la influencia del medio. Son el resultado de procesos genéticos. No surgen en un momento sin causa alguna, ni son el principio inmutable de todas las cosas. También se construyen

en procesos de intercambio. A estas posiciones se les denomina como constructivismo genético.

- Dos movimientos son los que explican todo proceso de construcción genética: La asimilación, proceso de integración, incluso forzada y deformada, de los objetos o conocimientos nuevos a las estructuras viejas, anteriormente construidas por el individuo; y la acomodación, reformulación y elaboración de estructuras nuevas como consecuencia de la incorporación precedente. Ambos movimientos constituyen la adaptación activa del individuo que actúa y reacciona para compensar las perturbaciones generadas en su equilibrio interno por la estimulación del ambiente.

- La vinculación entre aprendizaje y desarrollo lleva al concepto de "nivel de competencia". En franca oposición a la interpretación conductista, PIAGET considera que para que el organismo sea capaz de dar una respuesta es necesario suponer un grado de sensibilidad específica a las incitaciones diversas del medio. Este grado de sensibilidad o nivel de competencia se construye en el curso del desarrollo, de la historia del individuo a partir de las adquisiciones del aprendizaje.

- El conocimiento no es nunca una mera copia figurativa de lo real, es una elaboración subjetiva que desemboca en la adquisición de representaciones organizadas de lo real y en la formación de instrumentos formales de conocimiento. PIAGET pone las bases para una concepción didáctica basada en las acciones sensomotrices y en las operaciones mentales (concretas y formales).

- Con PIAGET adquieren nuevas dimensiones todos los procesos cognitivos. La percepción, la representación simbólica y la imaginación, llevan implícito un componente de actividad física, fisiológica o mental. En todas estas tareas hay una participación activa del sujeto en los diferentes procesos de exploración, selección, combinación y organización de las informaciones.

- Dentro de este proceso dialéctico, que explica la génesis del pensamiento y la conducta, cuatro son los factores principales que según PIAGET, intervienen en el desarrollo de las estructuras cognitivas y que la regulación normativa del aprendizaje no puede en ningún caso ignorar: Maduración, experiencia física, interacción social y equilibrio" (págs. 43-44).

Como podemos observar las aportaciones de la corriente genético – cognitiva se oponen en varios aspectos a las teorías de condicionamiento. En las bases teóricas que orientaron el presente trabajo de investigación, desde un inicio buscaron otras formas de concebir el aprendizaje encontrando en esta corriente algunos postulados coincidentes con aquellas inquietudes que giraban en torno al proceso enseñanza-aprendizaje, de quienes trabajamos la evaluación, sin embargo, también fue necesario buscar cierta especificidad en cuanto al tipo de aprendizaje que se pretendía lograr en los alumnos de la carrera de Cirujano Dentista y fue en las aportaciones de AUSUBEL, en donde apoyamos nuestra práctica didáctica, posterior a la indagación de cómo se concebía la evaluación del aprendizaje.

La evaluación en la carrera era de tipo objetiva, basada solo en el cambio de conducta de los alumnos, de tipo memorística, fragmentada, terminal y sin participación del docente.

AUSUBEL (1976), con su teoría sobre el aprendizaje significativo era una posibilidad de cambio a esa forma de evaluación por tener una concepción diferente de aprendizaje a la teoría conductista de la cual es propia el tipo de evaluación antes descrita, es por ello que a continuación se hace referencia a dicha teoría.

## **B. El Aprendizaje Significativo de Ausubel**

Para comenzar el trabajo de definición de técnicas e instrumentos de evaluación, en el grupo de trabajo vimos que es importante hacer la distinción entre tres tipos de aprendizaje<sup>55</sup>: el cognoscitivo, el afectivo y el psicomotor, porque no pueden evaluarse bajo los mismos parámetros, por tener sus propias particularidades en nuestra estructura mental, y porque nos realimentan en diferentes momentos del proceso enseñanza- aprendizaje establecidos en el plan y programas de estudio.

Los procesos cognoscitivos son aquellos por los cuales adquirimos y empleamos el conocimiento; constituyen lo que la mayoría de la gente quiere decir cuando habla de aprendizaje, especialmente de aprendizaje escolar. El aprendizaje cognoscitivo da en consecuencia, una acumulación de información en el cerebro de quien aprende, un complejo organizado que es aludido como "estructura cognoscitiva" (AUSUBEL 1983).

Es decir, la estructura cognoscitiva se refiere al contenido y organización totales de ideas de una persona dada; o, en el contexto del aprendizaje del tema de estudio, contenido y organización de sus ideas en un área particular del conocimiento.

La experiencia afectiva surge de señales que aparecen dentro del individuo y que se identifican como placer y dolor, como satisfacción o insatisfacción, como tranquilidad o ansiedad. En poco o en mucho, la experiencia afectiva siempre acompaña a las experiencias cognoscitivas y, por lo mismo, el aprendizaje afectivo es concomitante del conocimiento cognoscitivo; pero la cuestión más importante que señala NOVAK (1977), es que los educadores pueden controlar las experiencias cognoscitivas y en consecuencia éstas deben ser el foco de atención para los mismos.

El aprendizaje psicomotor comprende el adiestramiento de respuestas musculares mediante la práctica; pero el aprendizaje cognoscitivo interviene

---

<sup>55</sup> Los contenidos educativos hacia los cuales se orienta el aprendizaje son de dos tipos de acuerdo a la naturaleza del contenido, según CASTAÑEDA Y. M. (1982), en su texto *Análisis del Aprendizaje de Conceptos y Procedimientos*, el conocimiento teórico, declarativo o factual y el conocimiento práctico procedural o ejecutivo. Los estudios profesionales en la licenciatura incluyen usualmente dos tipos fundamentales de contenidos educativos: 1) "saber decir y declarar", y 2) "saber hacer y transformar, comúnmente lo conocemos como "saber qué" y saber cómo", a lo que se tendría que añadir la tercera categoría, "saber ser" y valorar, rebautizadas así, por ENRIC VALLS (1993:26).

comúnmente como un elemento importante en la adquisición de destrezas psicomotoras.

La teoría de AUSUBEL (1976), versa principalmente sobre el aprendizaje cognoscitivo, que para él es fundamentalmente "un tipo de aprendizaje que alude a cuerpos organizados de material significativo"<sup>56</sup>,

Centra su análisis en la explicación del aprendizaje de cuerpos de conocimiento que incluyen conceptos, principios y teorías. PÉREZ (2000):

"El aprendizaje significativo, ya sea por recepción o por descubrimiento, se opone al aprendizaje mecánico, repetitivo, memorístico" (pág. 46).

El aprendizaje significativo ocurre cuando la nueva información se enlaza con los conceptos pertinentes que existen ya en la estructura cognoscitiva del que aprende.

Dos son, las dimensiones que AUSUBEL (1983), distingue en la significatividad potencial del material de aprendizaje:

- Significatividad lógica: coherencia en la estructura interna del material, secuencia lógica en los procesos y consecuencias en las relaciones entre sus elementos componentes.
- Significatividad psicológica: que sus contenidos sean comprensibles desde la estructura cognitiva que posee el sujeto que aprende (pág. 47-49)

La potencialidad significativa del material es la primera condición para que se produzca aprendizaje significativo. El segundo requisito es la disposición positiva del individuo respecto del aprendizaje. Una disposición tanto coyuntural o momentánea como permanente o estructural. Esta segunda condición se refiere al componente motivacional, emocional, actitudinal que está presente en todo aprendizaje.

Es decir, el aprendizaje significativo requiere condiciones precisas respecto a tres dimensiones: lógica, cognitiva y afectiva.

Y es esto último, lo que nos ofrece un gran reto didáctico, para interesar activamente a los alumnos en los contenidos del currículo, por lo que las prácticas evaluativas realizadas por los docentes deben tomar en cuenta esto para su planteamiento dentro del aprendizaje, por ello a continuación se revisan la concepción de evaluación porque sería justamente en esta dimensión en donde se reflejaría el trabajo del grupo participante, sobre todo la evaluación

---

<sup>56</sup> Citado en PÉREZ GÓMEZ (2000), Lo importante en las aportaciones de AUSUBEL, señala el autor, es que su explicación del aprendizaje significativo implica la relación indisoluble de aprendizaje y desarrollo. Por ello, ayuda a clarificar los procesos de construcción genética del conocimiento.

del aprendizaje que fue en la que más se centró el trabajo grupal que se presenta en la tesis, aquí desarrollada.

### 3.2 La Evaluación como una tarea en la Práctica Docente

En el desarrollo del presente trabajo, se consideró a los docentes, alumnos y funcionarios como los responsables directos de la evaluación educativa, en el desarrollo de una práctica docente opuesta al modelo tradicional, es decir, desde un inicio se hizo evidente y promovió la participación de dichos actores en la evaluación institucional, de los planes y programas de estudio, de los estudiantes y de los docentes a partir de las discusiones académicas en reuniones grupales que en el capítulo cuatro de este documento se describen y analizan como resultado de la revisión de las posturas teóricas en relación a la evaluación del aprendizaje.

En este sentido, se vio la necesidad de recapitular sobre las perspectivas conceptuales de la evaluación, así como de sus funciones, tratadas en el capítulo uno de esta tesis, pero a un nivel más específico dentro del desarrollo de la carrera de Odontología, con el fin de identificar como se han ido incorporando o no dentro de la práctica docente de sus actores.

La evaluación en el campo de la educación tiene una estrecha vinculación con el currículum (DE ALBA 1991), de ahí la importancia que se le otorgó en la carrera de Odontología, de la FES Zaragoza, identificándola como una vía para el camino del cambio curricular que era inminente, después de más de 15 años de trabajar con el mismo plan de estudio.

A la evaluación se la ha pensado de manera **dominante desde una perspectiva epistemológica y teórica empírico analítica (positivista-neopositivista)**. Esta perspectiva conceptual tan restrictiva, señala PÉREZ GÓMEZ (1985), ha producido lógicamente el desarrollo de presupuestos éticos, epistemológicos y metodológicos coherentes con sus planteamientos. Presupuestos que, agrupados bajo diferentes denominaciones: "Modelo experimental", "esquema tecnológico", "enfoque sistémico" "pedagogía por objetivo", "evaluación objetiva" han dominado la investigación y la práctica de la evaluación durante mucho tiempo, y son pocos y recientes los esfuerzos por pensarla desde otras posturas.

Las características que definen a este enfoque, como lo señala HERNÁNDEZ (2001) pueden resumirse en los siguientes presupuestos:

- La búsqueda y la creencia en la objetividad de la evaluación, es decir en la fiabilidad y validez de los instrumentos para la recolección y análisis de datos.
- El uso del método hipotético-deductivo como único procedimiento que puede proporcionar el rigor requerido para la objetividad.

- El uso riguroso de la metodología estadística: operacionalización de variables, estratificación y aleatorización de las muestras, construcción de instrumentos de observación objetiva.
- El énfasis en los productos o resultados de la enseñanza.
- El estricto control de las variables intervinientes.
- El carácter longitudinal que impone la primacía de la estabilidad, sin la posibilidad de aceptar variables nuevas, no previstas.
- El modelo experimental se concentra en la búsqueda de la información cuantitativa.
- Tendencia a concentrarse en la diferencia de medias entre el grupo de control y el grupo experimental, ignorando las diferencias individuales.
- Consideración de la evaluación como un proceso tecnológico.
- Enfoque burocrático de la actividad evaluadora, al ser solo la autoridad académica la única destinataria de los datos obtenidos.

Dentro de este paradigma experimental, PÉREZ (1985), ubica a tres modelos principalmente:

- Análisis de sistemas.
- Objetivos de comportamiento.
- Toma de decisiones.

Las modalidades de la evaluación del aprendizaje también que forman parte de este grupo y que en la ENEP Zaragoza fueron empleadas por mucho tiempo como las formas dominantes, son dos: evaluación por normas y la evaluación por criterios (LAFOURCADE 1979), que a continuación se describen brevemente.

Es importante aclarar que en la carrera de Odontología, no se han desechado completamente, pero se ha pretendido reorientar la práctica evaluativa, sin dejar de lado la evaluación planteada por SCRIVEN, que desde una posición inicial integrada por el paradigma experimental defiende en la actualidad un modelo sin referencia a objetivos que utiliza métodos cuantitativos.

**La evaluación por normas** toma como punto de partida la comparación del aprendizaje del alumno con el de su grupo. Con frecuencia se toma como referencia la curva normal o de Gauss bajo el supuesto que en cualquier grupo, el aprendizaje se distribuye normalmente, es decir que **existe un grupo excelente, otro medio y otro bajo**.

Este tipo de evaluación en ocasiones se invalida y no se utiliza con frecuencia.

**La evaluación por criterio** se basa en la comparación del aprendizaje del alumno con un criterio establecido de antemano, bajo el supuesto de que en

cualquier grupo, **todos y cada uno de sus miembros deben alcanzar el aprendizaje pretendido.**

**La evaluación del aprendizaje** se centró por varias décadas en la "medida" de los resultados o producto final del proceso educativo con sus distintos momentos y etapas, es decir, **se centró en la medida cuantitativa de los resultados del aprendizaje**

Hasta la década de los sesenta la evaluación de los aprendizajes se centró en los resultados, sin embargo, a finales de la misma es cuando se inicia una revitalización del campo<sup>57</sup>

La diferenciación entre **evaluación "formativa" y "sumaria" de SCRIVEN (1967)** inicia una nueva etapa en la cual empieza a superarse la estrecha concepción antes señalada.

El concepto de evaluación formativa permitió dirigir la vista hacia los procesos educativos y no sólo hacia los productos de éstos. En cuanto a la evaluación del aprendizaje, permitió que los educadores se cuestionaran sus formas de evaluar y que empezaran a considerar múltiples factores hasta entonces dejados de lado.

SCRIVEN, influyó en el campo y coadyuvó a su transformación, ha sido muy importante en el origen y desarrollo de las diversas tendencias de la evaluación cualitativa.

**SCRIVEN vincula la evaluación con la toma de decisiones**, a principios de los setenta, de la misma forma que lo hace **STUFFLEBEAM**, además de concebir a la evaluación desde una perspectiva de la teoría de los sistemas, distinguiendo cuatro categorías en estas tomas de decisiones: de planeación, de estructuración, de implementación y de reciclaje (retroalimentación). En esta perspectiva a cada tipo de decisiones le corresponde un tipo de evaluación: **de contexto, de insumos, de procesos y de productos (Modelo CIPP).**

En este contexto se observan las posiciones teóricas dominantes sobre la evaluación en el ámbito académico, que la Comisión de evaluación de la carrera de Odontología, revisó durante su trabajo académico para el cambio de paradigma propuesto en el Plan de estudio aprobado en 1998, lo que generó en el grupo la necesidad de analizar y discutir, la pertinencia de conservar algunos elementos del enfoque experimental o sistémico de la evaluación, como la

<sup>57</sup> STUFFLEBEAM (1981), afirma que se ha iniciado la revitalización del campo de la evaluación del aprendizaje con artículos clave de CRÓNACH (1963); SCRIVEN(1967); STAKE (1967 ) Y STUFFLEBEAM (1963) y en la década de los setenta,y ochenta con escritos de PÉREZ (1982) y la proliferación de modelos alternativos y el desarrollo de corrientes cualitativas (CRÓNACH, 1980; GIMENO Y PÉREZ, 1983:22).

evaluación formativa y sumativa de SCRIVEN y la toma de decisiones para el mejoramiento de la práctica docente.

Sin embargo, fue indispensable revisar los intentos dentro de las formas alternativas de concebir la evaluación, para permitir en el proceso formativo de los odontólogos, la elaboración e incorporación de una evaluación bajo un paradigma de tipo cualitativo.

De forma breve podrían considerarse las siguientes características como definitorias del **paradigma alternativo en la evaluación**:

- La objetividad en la ciencia y en la evaluación es siempre relativa y de ninguna forma puede considerarse su objetivo central ni prioritario.
- Comprender una situación donde interactúan los hombres con intencionalidad y significados subjetivos requiere tomar en consideración las diferentes posiciones, opiniones o ideologías mediante las cuales los individuos interpretan los hechos y los objetivos y reaccionan en los intercambios. La posición del evaluador no es neutral, libre de consideraciones de valor.
- Ni la educación, ni la evaluación pueden comprenderse, como procesos tecnológicos desligados de la esfera de los valores. La vida del aula es un sistema abierto de intercambio, evolución y enriquecimiento.
- El objetivo de la evaluación no se restringe a las conductas manifiestas, ni a los resultados a corto plazo, los efectos secundarios y a lo largo plazo son tanto o más significativos que los inmediatos planificados.
- El campo de los productos del aprendizaje debe ampliarse a considerar los procesos de pensamiento, análisis e interpretación, capacidades complejas de investigación, comprensión y solución de problemas.
- Los métodos cualitativos de evaluación están diseñados en gran medida para enfocar los procesos de la práctica educativa, con objeto de proporcionar la información requerida para la formulación y reformulación racional de la acción didáctica (evaluación formativa); información que no puede alcanzarse desde los test estandarizados de rendimiento u otras formas de evaluación sumativa. La misión de la evaluación es facilitar un proceso plural y democrático mediante el esclarecimiento e ilustración de sus participantes.
- La evaluación centrada en los procesos de enseñanza-aprendizaje intenta capturar la singularidad de las relaciones concretas. Los estudios sobre los procesos han de registrar los sucesos en su evolución, en su estado de progreso, observar las situaciones e indagar los juicios, interpretaciones y perspectivas de los participantes, al analizar e interpretar de lo singular e irrepetible.
- La evaluación cualitativa requiere de una metodología sensible a las diferencias, a los acontecimientos imprevistos, al cambio y al progreso, a las manifestaciones observables y a los significados latentes.
- La evaluación cualitativa incorpora, el conjunto de técnicas, orientaciones y presupuestos de la metodología etnológica, de la investigación de campo. Incluyendo tanto datos cuantitativos como cualitativos.

- El diseño de los instrumentos no puede ser estrictamente estructurado, supone un enfoque selectivo y progresivo.

- El propósito de la evaluación cualitativa es comprender la situación objeto de estudio mediante la consideración de las interpretaciones, intereses y aspiraciones de quienes en ella interactúan, para ofrecer la información que cada uno de los participantes necesita en orden entender, interpretar e intervenir del modo más adecuado.

- El informe que expresa el contenido de la evaluación cualitativa debe respetar también tanto la necesidad de conocer como el derecho a la intimidad de todos los que participan en la experiencia educativa. Así, el informe supone un retrato completo y representativo de las actitudes, acontecimientos y opiniones de quienes participan en la innovación didáctica, de tal manera redactado que a todos puedan servir para entender su medio y reorientar su práctica.

En la FES Zaragoza, desde los primeros planteamientos diferentes a la evaluación del modelo positivista, se tuvo una tendencia sin haberlo planteado de manera justificada desde su enfoque teórico, hacia una evaluación de estudio de casos, específicamente dentro de los módulos del área social de la carrera de Cirujano Dentista, posiblemente por el perfil de los docentes que se incorpora en esa área, el cual estudia y analiza el comportamiento de la comunidad, los factores sociales que en él inciden y las posibles soluciones que pueden surgir del trabajo colectivo.

Es importante señalar que los docentes de ésta área social, miembros de la Comisión de evaluación fueron los primeros en desarrollar una propuesta alternativa de la evaluación, considerando los aspectos que la caracterizan y que ya se mencionaron con anterioridad. En su propuesta se eliminaron las pruebas objetivas, se diseñaron instrumentos acordes a las características de cada grupo escolar, tomando en cuenta los procesos de pensamiento, análisis e interpretación en relación a su objeto de estudio, entre otros cambios importantes.

Esta situación sensibilizó al resto de los miembros de la Comisión para intentar el diseño y desarrollo de algunas propuestas encaminadas a este nuevo enfoque de la evaluación y a su vez a reflexionar sobre las posibles soluciones a los problemas que con mayor frecuencia refieren los alumnos, como los altos índices de reprobación en las áreas biológica y clínica, la falta de comprensión de los contenidos y problemas en el desarrollo de las capacidades de análisis y síntesis en sus sesiones teóricas para la resolución de problemas.

Lo anterior generó aún más la necesidad de participar en procesos formativos dentro de la evaluación alternativa y de la metodología de la investigación-acción, como formas para llegar al cambio de paradigma.

Otros aspectos importantes de la evaluación alternativa por medio de los estudios de caso, los caracteriza PÉREZ (1985), de la siguiente forma<sup>58</sup>:

- Este tipo de evaluación debe considerarse siempre como el estudio de una instancia en acción y debe entenderse en el contexto de la tradición histórica e interpretativa.
- Se desarrolla en las situaciones reales en las que los individuos estudiados tienen responsabilidades y obligaciones con las que el estudio puede interferir.

De acuerdo a JENKINS y KEMMIS (1976), los siguientes aspectos son más definitorios del estudio de caso:

- Los datos del estudio son cercanos a la realidad pero difíciles de organizar. La propia experiencia de los participantes proporciona una base natural para la generalización.
- Esta evaluación permite la generalización desde una instancia o una clase.
- Su fuerza particular reside en su atención a lo oculto y complejo de cada caso.
- Representa las discrepancias o conflictos que aparecen entre los puntos de vista que adoptan los participantes.
- El producto de este tipo de evaluación puede formar un material descriptivo suficientemente rico para admitir subsiguientes interpretaciones.
- Es una plataforma de acción.
- Puede servir a múltiples audiencias y hace accesible el mismo proceso de investigación. Por ello puede contribuir a la democratización del conocimiento y de los procesos de adopción de decisiones.

Dentro de esta perspectiva se consideran dos posiciones complementarias, la norteamericana representada por R. STAKE que en 1975 propone un tipo de evaluación respondiente, interesada en evaluar el proceso dentro una perspectiva humanístico-interpretativa y proponer adecuaciones se así se requiere, al igual que la posición inglesa cuyos máximos exponentes son L. STENHOUSE (1984); MC. DONALD (1976); J. ELLIOT (1990) a través de sus modelos críticos, entre los cuales se promueve la investigación, una evaluación democrática, la autoevaluación y el diálogo como medio de evaluación y enseñanza entre los alumnos y docentes.

La revisión de los diferentes paradigmas de la evaluación, permitieron al grupo, contar con los elementos teóricos necesarios para fundamentar de manera explícita la tendencia hacia el desarrollo dentro de la práctica docente

---

<sup>58</sup> En 1975 en la 2ª. Conferencia de Cambridge, sobre la reconsideración del estudio de casos, se profundiza en sus características filosóficas, epistemológicas, éticas y metodológicas del modo de investigación y evaluación de estudio de casos.

desde una perspectiva de evaluación alternativa en oposición al modelo experimental u objetivo revisado en la primera parte de este apartado de la tesis. Es decir, si la idea es terminar con un aprendizaje repetitivo, memorístico y sin sentido en nuestro quehacer docente, concluimos en la Comisión que no podemos continuar con prácticas evaluativas experimentales, sino por el contrario apoyados en la significatividad lógica y psicológica propuesta por AUSUBEL, la cual pretende desarrollar un aprendizaje significativo en los alumnos, debemos fomentar una evaluación que considere las tres dimensiones, lógica, cognitiva y afectiva que en él se promueven y era a través del paradigma alternativo de evaluación que podíamos iniciar esa difícil tarea.

### 3.2.1 La Evaluación del Aprendizaje

La actividad de la evaluación es ante todo compleja, de comprensión y reflexión sobre la enseñanza, en la que al profesor se le debe considerar el protagonista y responsable principal (ROSALES 1990; SANTOS 1993).

Según DÍAZ Y HERNÁNDEZ (1998):

...“el docente al desempeñar sus funciones debe tener una cierta concepción explícita del modo en que se aprende y se enseña, y una concepción coherente con ésta, sobre cómo, cuándo, por qué y para qué evaluar con el fin de poder asegurarse que las experiencias educativas que proponga en el acto de enseñanza produzcan datos positivos” (págs. 179-212).

De la misma manera, el profesor debe poseer un cierto conocimiento teórico y práctico de varios instrumentos y técnicas para evaluar los aprendizajes de los alumnos, para evaluar en el momento necesario, ya sea porque él lo considere así o porque la institución o el currículo se lo demanden.

Coincidiendo con DÍAZ Y HERNÁNDEZ (1998),

“La evaluación del proceso de aprendizaje y enseñanza es una tarea necesaria, en tanto que aporta al profesor un mecanismo de autocontrol que la regulan y le permite conocer las causas de los problemas u obstáculos que se suscitan y la perturban” (pág. 180).

El presente trabajo partió de un concepto de evaluación desarrollado dentro de la ENEP Zaragoza por los asesores pedagógicos que la apoyaban.

Se consideró a la evaluación como un proceso integral, sistemático, dinámico, de diagnóstico, acumulativo y continuo que valora el grado en que los recursos, métodos, técnicas, planes de estudio, programas, facilitan el proceso de enseñanza-aprendizaje (SERRANO 1985).

Desde este punto de vista la evaluación está considerada como:

- Un elemento coadyuvante y sustanciado; es decir que se encuentra en todos los momentos del proceso enseñanza –aprendizaje.

- Un procedimiento sistemático ya que está presente desde los primeros momentos de la planeación, prevé los procedimientos y técnicas necesarias para valorar lo planeado, permitiendo tomar decisiones futuras de reciclaje en el proceso.

- Y acumulativo puesto que reúne las informaciones producto de la aplicación de las diferentes técnicas, destacándonos las dificultades y problemas que pueden existir para facilitar la adquisición de conocimientos. Así como, para señalar el progreso de los estudiantes, dando garantías para ellos de un aprendizaje efectivo.

La evaluación entendida desde este ángulo, no sólo hace referencia al aprovechamiento del alumno, sino que también procura valorar el desempeño del docente o del equipo que tiene a su cargo la proposición de tal o cual programa o proceso de enseñanza- aprendizaje.

- Es dinámica, porque es entendida como proceso, está constantemente relacionado contenidos, tipos de aprendizajes estrategias pedagógicas. Asimismo se toma en cuenta cada momento de la evaluación, ya que nos permite tomar decisiones de reciclaje dentro del proceso enseñanza- aprendizaje.

Por último, se consideró que la utilización de la evaluación nos permite detectar y prevenir fallas, planificar y reorientar los problemas que se detectan en el ejercicio de la docencia. La siempre es diagnóstica, incluye determinaciones no solo cualitativas (medición) sino también cualitativas (juicio de valor).

**La evaluación del aprendizaje** es el proceso que permite emitir juicios de valor acerca del grado cuantitativo y cualitativo de lo aprendido.

Evaluar el aprendizaje cumple varias funciones, como el realimentar a profesores y alumnos acerca de las deficiencias del aprendizaje y sentar las bases para su superación; motivar el estudio; valorar el aprendizaje.

La evaluación del aprendizaje se basa en **procedimientos asistemáticos**, (DÍAZ BARRIGA Y HERNÁNDEZ 2001), que proporcionan información que realimenta el proceso de enseñanza-aprendizaje, como los gestos, las miradas, las preguntas de los estudiante, es decir todos aquellos procesos que se llevan a cabo continuamente durante la clase, aunque el profesor no se lo proponga de forma explícita . Sin embargo estos procedimientos resultan incompletos para otorgar una calificación.

Otros procedimientos que también están presentes durante la evaluación, son aquellos que se programan por parte del profesor de manera intencional independientemente de las técnicas utilizadas.

Los **procedimientos sistemáticos** proporcionan información que realimenta en proceso enseñanza-aprendizaje y sirven de base para una calificación, que es un requisito administrativo de las instituciones educativas, que se contrapone a los enfoques cualitativos de la evaluación, sin embargo se debe considerar para la **acreditación**, la cual es parte complementaria de la misma y necesaria.

MORÁN (1990), concibe a la evaluación y a la acreditación como "dos procesos paralelos, complementarios e interdependientes que tiene lugar en una experiencia grupal, es decir, que un correcto desarrollo de la evaluación a lo largo del curso, determina que se cumplan satisfactoriamente los criterios de la acreditación".

**La medición del aprendizaje** es un proceso limitado de "medir " cuantitativa y cualitativamente lo aprendido. La medición del aprendizaje es compleja y relativa, porque el aprendizaje no tiene nunca un valor de cero, el cual representa el punto de partida para cualquier medición. Sin embargo, como ya se señaló está presente todavía en varias instituciones para cumplir con lo establecido en la administración educativa, lo cual debiera ser un tema de amplia discusión y reflexión entre los actores educativos, sobre todo con el propósito de establecer un cambio radical en las existentes "calificaciones" y directamente el una forma de expresión del modelo conductista.

Bajo ese contexto es necesario conocer las corrientes didácticas que giran en torno a la evaluación del aprendizaje, para mantener una congruencia entre los modelos trabajados y la corriente elegida, pero sobre todo para tener el conocimiento de los mismos como base de cualquier propuesta de aprendizaje y evaluación del mismo.

### **3.2.2 Corrientes Didácticas de la Evaluación del Aprendizaje**

Por lo menos, existen tres grandes corrientes actualmente: La teoría tradicionalista, la tecnología educativa y la teoría crítica.

#### **A. Corriente Tradicional**

La **corriente de la teoría tradicionalista**, se caracteriza por otorga al profesor la autoridad de definir si el alumno ha aprendido o no, si es eficiente, obediente y buen memorizador; esta corriente se fundamenta en la concepción empirista de la práctica docente en la que existe sólo un sujeto activo, que es el maestro, quien actúa como informador y valorador, para el que su juicio es la medida del saber, con esto tiene una práctica arbitraria en la cual ejerce una violencia simbólica en la evaluación del alumno.

La corriente de la tecnología educativa fue desarrollada por teóricos norteamericanos con filiación neopositivista, con intereses explícitos e implícitos de dominación, dicha corriente fue definida "como la aplicación sistemática de conocimientos científicos y tecnológicos a la solución de problemas de la educación" (ZAKI 1980).

## **B. Tecnología Educativa**

En la **corriente de la tecnología educativa**, se busca la eficacia a través de la conformación de destrezas, habilidades y conocimientos, para contribuir al avance de la sociedad. Desarrolla un instrumental en el que deposita la objetividad como problema fundamental del conocimiento y la evaluación, la medición es el parámetro de lo científico. Define a la evaluación como un proceso sistemático de delineamientos, obtención y elaboración de información útil, para juzgar posibilidades de decisión.

En esta corriente, se considera al aprendizaje como una modificación de la conducta observable y en consecuencia sus instrumentos de evaluación solo miden si esa conducta se presenta o no y consideran la atomización y parcelación de los conocimientos.

## **C. Corriente Crítica**

La **corriente de la teoría crítica**, considera al contexto social que demanda qué y para qué se evalúa. La práctica de la evaluación no se limita a lo que ocurre en el salón de clases, sino que considera todos los factores que pueden incidir en el proceso enseñanza-aprendizaje. En ella, tanto el docente como el alumno son sujetos sociales que interaccionan afectivamente, con sus expectativas y temores y con una carga cultural e ideológica, al asumir su rol dentro del proceso enseñanza-aprendizaje (MENDOZA 1983).

En esta corriente, los sujetos sociales participan activamente en el proceso de evaluación y su propósito es facilitar y promover el cambio, es decir, la transformación real mediante la modificación de concepciones, creencias y modos de interpretar, de los que participan en el programa educativo.

De acuerdo con STENHOUSE (1984) el profesor puede actuar como investigador, además ELLIOT (1990) propone que exista la autoevaluación. Se favorece el debate, la emergencia del pensamiento libre y autónomo y el recurso permanente a investigar y experimentar en su propia realidad natural. El evaluador ejerce una función de orientación y promoción y no impone su pensamiento. Por lo que la evaluación es una actividad de análisis y valoración, pero no, la expresión del juicio de aquellos que directamente desarrollan y viven el programa (PÉREZ 1985).

### 3.2.3 La Evaluación de los Contenidos de Aprendizaje

La tarea de la evaluación debe centrarse en la obtención de información valiosa sobre el proceso de construcción de aprendizajes significativos de los distintos tipos de contenidos curriculares.

En el primer rubro de este capítulo se revisó el proceso de aprendizaje de diversos contenidos curriculares: declarativos, procedimentales y actitudinales. Esta clasificación se retomará para revisar cómo pueden evaluarse esos contenidos desde el marco constructivista (POZO 1992).

#### A. La Evaluación del Aprendizaje de Contenidos Teóricos, Factuales O Declarativos

La evaluación para los dos tipos de aprendizaje declarativo (datos y hechos, y el de conceptos) es diferente, dado que los mecanismos de aprendizaje y los procesos de enseñanza, son distintos en cada uno de ellos.

La evaluación del aprendizaje de datos y hechos tiene las siguientes características (DÍAZ BARRIGA 1998) :

1. Evaluación de tipo reproductiva (recuperación o recuerdo literal).
2. Evaluación de "todo o nada".
3. Evaluación de tipo cuantitativa.

Para este tipo de evaluación, las prácticas evaluativas a través de pruebas objetivas construidas por medio de reactivos muy estructurados (opción múltiple, complementación, falso-verdadero, respuesta breve, etcétera). Pueden utilizarse sin dificultad.

El conocimiento conceptual exige el uso de estrategias y de instrumentos más complejos. Para una adecuada valoración del aprendizaje de conceptos y principios es necesario:

1.- Que la evaluación se base principalmente en la exigencia de la definición intensiva (lo esencial de un concepto) o la exposición de temas (interpretaciones o explicaciones organizadas) y no en la sola recuperación de la información literal. Si el aprendizaje de conceptos se evalúa como el factual se favorece en él, el aprendizaje memorístico.

Para la evaluación de la definición intensiva hay que tener criterios precisos para no caer en el error de solicitar definiciones literales del concepto. En la evaluación de la exposición de temas hay que atender a los asuntos relativos a la forma en que el alumno *usa* los conceptos y *los relaciona entre sí* en sus explicaciones.

2.- Que la evaluación sea de índole *cualitativa* antes que *cuantitativa*.

En la evaluación del aprendizaje del contenido declarativo pueden usarse otras técnicas más sofisticadas como la elaboración de resúmenes, el desarrollo de monografías o ensayos la resolución de tareas, de solución de problemas conceptuales, la categorización y organización de la información conceptual a través de mapas conceptuales o redes semánticas y mapas mentales.

Es importante que el docente muestre una coherencia total entre el tipo de competencia declarativa que intenta promover (factual o conceptual) con los procedimientos de enseñanza, las actividades y técnicas de evaluación. Si esta coherencia no se consigue en todo el ciclo escolar se pueden generar aprendizajes en los alumnos que el profesor no haya querido promover de manera intencional, pero que ha provocado indirectamente(GARCÍA 1990).

## **B. La Evaluación del Aprendizaje de contenidos Prácticos o Procedimentales**

De acuerdo a DÍAZ BARRIGA Y HERNÁNDEZ (1998), apoyados en COLL Y VALLS (1992) , señalan que se debe considerar que los procedimientos no deben ser evaluados como acontecimientos memorísticos, sino en forma cualitativa en cuanto al modo de su ejecución, apoyándose en técnicas como la observación, las listas de cotejo, las escalas, los sistemas de registro, entre otras las cuales pueden ser muy útiles e informativas.

Para tener una valoración integral de los procedimientos deben considerarse los siguientes aspectos:

- El conocimiento y el grado de comprensión de los pasos involucrados en el procedimiento.
- La ejecución de las operaciones involucradas en el procedimiento.
- La precisión en la aplicación del procedimiento cuando se requiera.
- El uso funcional y flexible del procedimiento.
- La generalización y transferencia a otros contextos de aplicación.
- Su grado de permanencia.

Otro aspecto importante que debe tomarse en cuenta en la evaluación de los procedimientos, es que debe realizarse de preferencia de manera individual y con la intermediación directa del estudiante, quien debe tener claros los criterios de estimación de acuerdo a los objetivos preestablecidos.

Por consiguiente el docente debe decidir, la mejor forma de evaluar el aprendizaje de los procedimientos, tomando en consideración el grado de dominio que pretende que sus alumnos.

## **C. La Evaluación del Aprendizaje y de la Modificación de Actitudes**

La evaluación de las actitudes es un asunto complejo, es por ello necesario contar con instrumentos y técnicas poderosas para evaluar con veracidad la forma en que éstas se expresan ante objetos, personas o situaciones.

Pueden identificarse dos aproximaciones de acuerdo a DÍAZ BARRIGA Y HERNÁNDEZ (1998), para la evaluación de las actitudes —espontáneas o modificadas—:

-En primer lugar se encuentra la autoevaluación realizada por el alumno, una de las técnicas más ampliamente utilizadas para la valoración de actitudes son los instrumentos de auto-reporte ( como escalas, cuestionarios, la técnica de diferencial semántico).

El uso de estos instrumentos (por lo general ya estandarizados) permiten una valoración predominantemente cuantitativa de las actitudes expresadas de forma verbal.

Sin embargo, su uso debe ser reservado, porque como cualquier auto-reporte, los alumnos suelen falsear las respuestas por diversos motivos o el instrumento puede generar un efecto de reactividad.

Las actitudes tienen que ser interpretadas también por otras técnicas donde se manifiesten por medio de conductas o acciones concretas en contextos determinados.

Dos de las técnicas a las que puede recurrir el profesor son las listas de cotejo y las escalas, las cuales permiten una valoración sencilla y económica de las actitudes, aunque con algunas limitantes pues los alumnos al sentirse observados, pueden falsear sus conductas.

Otra técnica de evaluación a la cual pueden recurrir los docentes es la observación participante a través de los registros de tipo anecdótico o etnográfico<sup>59</sup>, o bien por medio de sistemas de categorías preestablecidas. A partir de tres componentes (cognitivo, afectivo y conductual), de las actitudes, el profesor puede elaborar un marco o una guía para la observación.

---

<sup>59</sup> La observación participante es una forma de investigar de manera directa las conductas emitidas por los alumnos...

La evaluación del aprendizaje de las actitudes, exige un trabajo cooperativo por su complejidad, pero sobre todo por la posibilidad de analizar de manera conjunta un sin número de experiencias vividas por los docentes y la discusión y construcción de instrumentos para evaluar este tipo de aprendizaje.

Cuadro para la evaluación integral de las actitudes (tomado de Sarabia, 1992)

### CUADRO No1. CATEGORÍAS DE LOS DATOS

Dimensiones de los datos	Componente cognitivo	Componente afectivo	Componente conductual
	¿Cómo se hace intelegible el significado de la actitud?	¿Qué atributo del sentir se asocia con el significado de la actitud?	¿Qué clase de acción acompaña al significado de la actitud?
Tiempo	¿Desde cuando es intelegible el significado de la actitud?	¿Desde cuando se asoció el sentimiento? ¿Cambio esto a lo largo del tiempo?	¿Cuántas personas participan y cuanto hace que participan?
Lugar	¿Está asociado cognitivamente con el medio? ¿De qué manera?	¿Está el sentimiento asociado con el medio? ¿De qué manera?	¿Cuántos alumnos actuaron de común acuerdo y en qué lugares?
Circunstancia	¿Está asociado con roles y grupos? ¿De qué manera?	¿Se siente de distinta manera en diferentes roles y acontecimientos?	¿Cómo actúan los alumnos en grupos diferentes?
Lenguaje	¿Cómo se comunica el significado de la actitud?	¿Cómo se comunica el sentimiento?	¿Cómo se transmite en las acciones?
Intimidad	¿Se expresa en privado? ¿Cómo se transmite inteligiblemente?	¿Cómo se experimenta en privado?	¿Cómo se conducen los alumnos?
Consenso	¿Cómo se confirma?	¿Cómo se confirma el sentimiento?	¿Cómo se demuestran los alumnos su acuerdo?

Como ya se dijo la evaluación de las actitudes, ofrece un gran reto. En la Comisión de evaluación, se ha intentado trabajar este tipo de evaluación, sobre todo en los escenarios clínicos en donde se expresa el conocimiento de actitudes en las relaciones, operador-asistente<sup>60</sup>, operador-paciente, operador-operador, operador-docente, operador-personal de apoyo (enfermeras, archivista, cajero, personal de intendencia).

Lo alcanzado hasta el momento es considerar algunos criterios en relación al desempeño de los alumnos en la clínica, en la relación odontólogo-paciente.

<sup>60</sup> En la clínica a los alumnos que son los responsables de realizar directamente los procedimientos en los pacientes, reciben el nombre de "operadores" y el alumno que lo apoya en la atención de los mismos, y que realizan algunos procedimientos de menor complejidad que el operador se denominan "asistentes".

### 3.3 La Investigación – acción como Metodología Participativa

Dentro de las metodologías de investigación social, existen en términos generales tres tipos (TAYLOR Y BOGDAN 1996; WITTRICK 1997):

- 1) Las metodologías positivistas, cuyo principal interés es conocer asépticamente la realidad social “sin intervenir” en ella, y sin que los actores sociales se enteren de tal investigación, esos autores son reducidos a objetos de conocimiento, no se les reconoce como sujetos. Generalmente se aplican técnicas cuantitativas de encuesta o de observación etnográfica neutral. El objetivo de esta investigación son los datos obtenidos.
- 2) Las metodologías funcionalistas, cuyo principal interés es conocer las disfunciones de la realidad social para corregirlas, interviniendo para que los actores sociales se integren funcionalmente a esta realidad. Los actores son también reducidos a objetos de conocimiento y de conducción por los interventores. Además de la encuesta y la observación, aplican entrevistas dirigidas.
- 3) Las metodologías interpretativas, cualitativas de acción y participativas. Aquí los intereses son más complejos. Puede ser que el interés principal sea el conocimiento de una realidad social, al mismo tiempo que los actores sociales son considerados como sujetos de la investigación, mediante técnicas de observación participante, encuestas cuantitativas interpretadas y entrevistas dirigidas (investigación cualitativa). En otros casos el interés principal es tanto el conocimiento de esa realidad como su devolución al sujeto investigado, utilizando, además de las técnicas antes mencionadas, entrevistas a profundidad, historias de vida y sobre todo una acción social determinada (investigación-acción). Ha metodologías cuyo interés principal es el sujeto de investigación y su transformación social, de tal forma que la aplicación de las técnicas anteriores y la acción social se enlazan en un proceso combinado de elementos educativos, de investigación, organización, comunicación y acción (investigación –acción-participativa).

En el enfoque comprensivo interpretativo, el aula, la escuela, el mundo mismo son fuentes de investigación de donde emergen problemas relacionados con la enseñanza, el aprendizaje y los procesos formativos, las instituciones educativas, se conciben como escenarios donde se confrontan procesos de apropiación de conocimientos y se produce saber pedagógico.

La investigación-acción-reflexiva se instala en el paradigma epistemológico fenomenológico y toma aportes del paradigma del cambio porque genera transformaciones en la acción educativa. “Para el fenomenólogo, la conducta humana, lo que la gente dice y hace es producto del modo en que define su mundo” (TAYLOR Y BOGDAN 1996).

Durante la realización de la práctica educativa, se da en el docente la posibilidad de comprender la realidad en la que actúa para poder transformarla, es decir en momentos de comprensión y de transformación, el docente en proceso de formación aprende.

La investigación-acción aplicada a la educación ofrece contribuciones prácticas para el desarrollo de la escuela, el aula, los métodos, la formación de nuevos profesionales y, en general, a las preocupaciones de maestros, estudiantes, comunidad y sociedad.

STENHOUSE (1984) Y ELLIOT (1990), señalan que la investigación-acción ayuda a los profesionales en ejercicio a resolver sus propios problemas y a mejorar su práctica.

El profesional práctico al reflexionar sobre lo que hace, perfecciona su acción y produce conocimiento (SCHÖN 1994)

La investigación-acción es comprensiva, colaborativa y participativa; crea comunidades autocríticas, empieza con pequeños grupo de participantes, pero luego se va ampliando a medida que aumenta el interés por mejorar las acciones, como ELLIOT (1990), lo menciona:

"La investigación-acción es el proceso de reflexión por el cual en un área problema determinada, donde se desea mejorar la práctica o la comprensión personal, el profesional en ejercicio lleva a cabo un estudio- en primer lugar, para definir con claridad el problema; en segundo lugar, para especificar un plan de acción" (pág. 51).

Luego se emprende una evaluación para comprobar y establecer la efectividad de la acción tomada. Por último, los participantes reflexionan, explican los progresos y comunican estos resultados a la comunidad de investigadores de la acción. La investigación-acción es un estudio científico auto reflexivo de los profesionales para mejorar la práctica, señala MCKERNAN ( 1999):

"La investigación acción es una forma de indagación introspectiva colectiva emprendida por participantes en situaciones sociales con objeto de mejorar la racionalidad y la justicia de sus prácticas sociales o educativas, así como su comprensión de esas prácticas y de las situaciones en que éstas tienen lugar" (Pág.13).

Dadas las características connaturales de los escenarios escolares, el educador encuentra allí un espacio propicio para identificar temas y problemas inmediatos, comprenderlos, recrearlos y transformarlos. La vida escolar facilita el perfeccionamiento de capacidades investigadoras para identificar problemas, observar, registrar, interpretar información, reflexionar, experimentar, planear, evaluar y escribir (MUÑOZ 2001).

La práctica educativa es un objeto de estudio que se adapta muy bien a las características de la investigación cualitativa (MUÑOZ 2001, pág 32), ya que reúne ciertas condiciones: el investigador permanece en el terreno, hace observación participante, elabora diarios de campo y registro de sus observaciones, interactúa con las personas y actúa en un contexto natural; en la construcción del objeto de estudio, el investigador categoriza la información y da sentido a los lugares, los momentos y las acciones en el proceso mismo de la investigación.

Por su parte el docente al estar ubicado en una institución, encuentra condiciones que le permiten desarrollar proceso de investigación. Está en contacto permanente con grupos reales de alumnos observa diferentes momentos, toma nota, describe, interpreta su mundo. Los problemas del educador emergen de su propia práctica y se van modificando como producto de las observaciones y de las reflexiones. El aula se convierte, entonces en un escenario propicio para comprenderla y transformarla.

Por lo anteriormente expuesto la investigación –acción fue la metodología idónea para realizar el presente trabajo de tesis, tomando en cuenta su complejidad y las limitaciones que se pueden presentar en una primera experiencia de este tipo . A continuación se señalan los elementos que se consideraron para su realización.

### **3.3.1 Elementos necesarios en el abordaje de la Formación Docente**

El trabajo grupal favorecido en la investigación-acción como metodología participativa es el objeto de estudio que orienta este trabajo de tesis. Los docentes de la Comisión de evaluación que fue el grupo participante, inició un proceso formativo, en el cual se generó cierto grado de conscientización y comprensión en la necesidad del cambio de paradigma y de actitud hacia el enfoque de la evaluación de una postura tradicionalista en contraposición a la postura crítica.

La investigación- acción apoyada en el trabajo cooperativo entre los diferentes actores del proceso enseñanza aprendizaje permiten el desarrollo de proyectos institucionales. Sin embargo, esta participación es gradual de acuerdo al contexto –prácticas hegemónicas, disposición del cuerpo administrativo entre otras-, a la formación de los participantes y a los intereses y actitudes de los mismos en la resolución de problemáticas académicas que conlleva la evaluación del aprendizaje.

En el estudio se considerarán como elementos necesarios para el abordaje de la formación docente tanto a la participación grupal como a la investigación-acción, con el propósito de lograr los siguientes objetivos:

- Mostrar la experiencia sobre la intervención en la evaluación del aprendizaje obtenida a partir de la investigación-acción dentro de la Comisión de evaluación de la Carrera de Cirujano Dentista de la FES Zaragoza.
- Dar a conocer el desarrollo de la propuesta de evaluación aprobada en 1992 por el Consejo técnico de la institución, a partir del trabajo cooperativo de alumnos, docentes y administrativos.
- Presentar los resultados del abordaje de la problemática de la evaluación del aprendizaje desde el trabajo cooperativo, en la carrera de Cirujano Dentista, de la FES Zaragoza en su recorrido del enfoque tradicional al enfoque crítico.
- Proponer una metodología participativa ya desarrollada en Los procesos de formación docente en la carrera de Cirujano Dentista, de la FES Zaragoza, apoyada en la investigación –acción.

### **3.3.2 Los Participantes, elementos clave para la construcción de una metodología participativa**

Los participantes fueron los diferentes actores del proceso enseñanza-aprendizaje, señalados bajo los anteriores preceptos. La Integración del grupo de trabajo dio origen a un grupo heterogéneo y multidisciplinario, condición importante para el trabajo grupal y cooperativo, la Comisión de evaluación, dentro de la cual se generaron cambios en sus integrantes con respecto a los enfoques de la evaluación del aprendizaje, a lo largo del proceso formativo.

#### **Docentes**

La Comisión se integró por 42 profesores inicialmente, representantes de las tres áreas de conocimiento y ciclos escolares que apoyan a la carrera y que estaban en activo, al momento de su incorporación al grupo.

La profesión de los profesores era heterogénea, el grupo que se mantuvo constante se constituyó con :

- 17 Cirujanos Dentistas: 11 odontólogos generales, 2 con especialidad en salud pública, 1 con maestría en Administración, 1 estudiante de la Maestría en Enseñanza Superior.
- 3 Químicos-Bacteriólogos-Parasitólogos, 2 de ellos estudiantes de la Maestría en Enseñanza Superior.
- 2 Médicos Cirujanos 1 con la carrera de maestro
- 2 Psicólogos

Los grupos de trabajo oscilaron entre 20 y 35 docentes.

Los profesores eran de diferente categoría hablando laboralmente.

- Profesores de Asignatura B definitivos
- Profesores de Tiempo Completo B interinos
- Profesores de Tiempo Completo C definitivos

La antigüedad de los docentes en la UNAM osciló entre 15 y 20 años.

Se seleccionaron dos profesores de cada módulo, que impartían clases teóricas o prácticas tanto en laboratorio o en clínica, teniendo el cuidado de que cada modalidad (teórica o práctica) y todos los módulos quedaran cubiertos.

Otro aspecto que se consideró para la selección fue que por lo menos el 50 % de los docentes tuvieran problemas con los alumnos por su forma de evaluar (referencia dada por la administración y los alumnos) y el resto por profesores que los alumnos refirieran como "justos en la evaluación", es decir, según ellos que la calificación representara el desempeño de los alumnos.

Esta estrategia en la integración heterogénea del grupo, permitiría discusiones que dejaran al manifiesto los problemas y dificultades de los docentes con los alumnos y las alternativas que algunos de ellos ya habían dado a los mismos, para hacer extensivas las experiencias de todos.

Las autoridades apoyaron al grupo liberando de algunas horas frente a grupo a los profesores participantes.

Los profesores que no estuvieran en activo en la carrera de Cirujano Dentista al momento de la integración del grupo o que solo contaran con horas de apoyo académico, no formaron parte de la Comisión.

En consecuencia el grupo docente quedó integrado como se muestra en el cuadro No. 2 que a continuación se presenta. Es importante señalar que el número de profesores varió, dependiendo de las actividades y cargas de trabajo de los docentes.

La participación de los integrantes se consideró de acuerdo a MORÁN (1995):

"como un derecho de los individuos a intervenir en las acciones que son necesarias para el desenvolvimiento individual y grupal. Concebida como fenómeno social, es un proceso dinámico, que en su devenir encauza una serie de factores significativos en el proceso del desarrollo personal y social de los individuos. La investigación participativa que está orientada a procesos reales y concretos de transformación es fundamento del proceso educativo desalienante, para todos los involucrados en ella (pág. 19).

El resto de los integrantes de la Comisión de evaluación se conformó con pasantes y funcionarios, como se hace referencia en las siguientes páginas.

**CUADRO No. 2  
RELACIÓN DE PROFESORES QUE INTEGRARON  
LA COMISIÓN DE EVALUACIÓN**

Módulos <sup>61</sup>	Número de Profesores por Área		
	Biológica	Clínica	Social
<b>Del 1er. Año</b>			
Introdutorio		2	2
Aparato estomatognático	2	2	
Salud Bucal y Placa Dentobacteriana	2	2	
<b>TOTAL</b>	<b>4</b>	<b>6</b>	<b>2</b>
<b>Del 2º. Año</b>			
Odontología Preventiva y Restauradora		2	2
Crecimiento y Desarrollo del Apto. Estomatognático	2		
Teoría Odontológica I		2	2
Odontología Social I			2
<b>TOTAL</b>	<b>2</b>	<b>4</b>	<b>6</b>
<b>Del 3er. Año</b>			
Agresión y Defensa I	2		
Agresión y Defensa II	2		
Teoría Odontológica II		2	2
Odontología Social II			2
<b>TOTAL</b>	<b>4</b>	<b>2</b>	<b>4</b>
<b>Del 4º. Año</b>			
Seminarios de Integración	2	2	2
Fisiopatología	2		
Teoría Odontológica		2	2
<b>TOTAL</b>	<b>4</b>	<b>4</b>	<b>4</b>

<sup>61</sup> Con la modificación del plan de estudios en 1998, los nombres de los módulos se modificaron pero la proporción de docentes se mantuvo más o menos estable.

A la comisión de evaluación se adjuntaron profesores interesados en la temática de la evaluación, constituyendo un promedio de 70 profesores, en general, dentro de las diferentes dinámicas del grupo.

### **Pasantes**

Los pasantes se incorporaron con el propósito de contar con la opinión de los alumnos recién egresados, quienes seguramente tenían un punto de vista diferente al de los profesores para la solución de los problemas encontrados.

Los pasantes estuvieron inscritos en el Programa de servicio social denominado Evaluación del aprendizaje.

Estos pasantes desempeñaron funciones de secretarios, en apoyo al investigador, El apoyo logístico y el registro de asistencia., estuvo a cargo de ellos.

Los pasantes fueron diferentes cada año. Teniendo un total de 8 hasta el momento de la elaboración de este trabajo de tesis.

Es importante mencionar que dos de ellas son actualmente docentes de la facultad en la carrera de Cirujano Dentista y coautoras de algunos trabajos de evaluación del aprendizaje presentados en diferentes foros relacionados con investigación educativa.

### **Funcionarios**

La participación de los funcionarios permitió legitimar los espacios, las reuniones, los cursos-talleres y las necesidades de recursos y materiales.

La participación de los funcionarios incluyó principalmente a los Coordinadores (as) de cada área académica: Biológica, Clínica y Social y de manera esporádica el(la ) jefe(a) de carrera de Cirujano Dentista<sup>62</sup>.

---

<sup>62</sup> La ENEP Zaragoza bajo su estructura matricial se organizaba en departamentos y secciones académicas de apoyo a las siete carreras, desde su fundación hasta 1991. En la gestión académico-administrativa que inició en 1990 y hasta la fecha actual la estructura matricial cambio, cada carrera es dirigida por un Jefe de carrera, que en el caso de Odontología, de esa fecha al momento ha tenido tres jefes, apoyados inicialmente por coordinadores organizados por año, es decir, por tres o cuatro en el caso de Odontología, que posteriormente fueron reorganizados por áreas académicas, quedando un coordinador para cada una de ellas, el coordinador del área biológica, del área clínica y del área social. La responsables de esta tesis fue en 1991, coordinadora del primer año, hasta 1996 que fue nombrada coordinadora del área biológica, cargo que ocupó hasta 1998. Varios miembros de la Comisión de evaluación en la gestión administrativa que inició a mediados de 1998 ocuparon cargos académico-administrativos en la carrera de Odontología (jefatura y coordinadores de área) lo que ha permitido dar continuidad a los trabajos de la Comisión.

## **Asesor externo**

Las reuniones y los cursos, contaron con el apoyo de un Maestro en Pedagogía, candidato a Doctor en Antropología, Tutor de la Maestría en Enseñanza Superior cuya asesoría se concibió como un proceso de acompañamiento orientado a la organización, documentación y reflexión del trabajo de la Comisión de Evaluación.

Estas condiciones permitieron que el asesor propiciara en los participantes aprender otras formas de entender el proceso de enseñanza-aprendizaje en lo relacionado al campo pedagógico principalmente en los conceptos de educación, docencia, trabajo docente, aprendizaje, y por supuesto de la evaluación educativa principalmente del aprendizaje al que tradicionalmente conocían y ejecutaban.

El asesor coordinó seis cursos-talleres; los primeros de manera individual y conjuntamente con la autora de este trabajo de tesis los tres restantes.

### **3.3.3 La Observación Participante**

El proceso de investigación de la experiencia se sustenta en el modelo de la investigación-acción, y en los principios del paradigma cualitativo comprensivo (TAYLOR Y BOGDAN, 1996) de carácter etnográfico (SMITH Y GEOFFREY, 1968) citados en Investigación-acción y currículum de MCKERNAN J. (1999)

La observación – participante es una herramienta asociada con la investigación-acción que permitió tener información directa del proceso de la investigación y consolidar la intención del presente trabajo de tesis.

La observación participante se eligió por ser un método interactivo de recolección de información porque permite una implicación del observador en los acontecimientos o fenómenos que está observando. La implicación supone participar en la vida social y compartir las actividades fundamentales que realizan las personas que forman parte de una comunidad o de una institución.

El investigador desempeña el doble papel rol de observador y participante.

El observador puede acercarse en un sentido más profundo y fundamental a las personas y comunidades estudiadas y a los problemas que les preocupan.

La investigación siguió cuatro momentos: La planificación, la actuación, la observación y la reflexión.

La experiencia se llevó a cabo con el grupo denominado Comisión de evaluación de la carrera de Cirujano Dentista, de la FES Zaragoza.

Desde 1995 se inició la experiencia en el momento que se dieron las condiciones para poner en marcha de manera formal la Propuesta de Evaluación aprobada por el H. Consejo Técnico y el trabajo sigue vigente hasta ahora.

## **Etapa I. La planeación**

En esta etapa se definió un plan de trabajo de la Comisión, tomando como base las funciones establecidas en la propuesta de Evaluación aprobada por el Consejo Técnico. Iniciando por la selección y proceso de formación de los participantes, el lugar y los momentos idóneos de reunión.

Las actividades se centrarían en dar aportes teórico-metodológicos a través de lecturas del campo pedagógico, ofrecimiento de dinámicas de trabajo grupal y cooperativo y los elementos para indagar y resolver las problemáticas presentes en la evaluación educativa principalmente en la evaluación del aprendizaje.

Las temáticas abordadas a lo largo de las reuniones de la Comisión serían:

- Educación
- Evaluación educativa
- El papel del docente
- Aprendizaje
- Evaluación del aprendizaje

Analizando las diferentes corrientes didácticas .

- Criterios de evaluación
- Instrumentos de evaluación

La planeación se basó en la organización de reuniones académicas de trabajo de carácter permanente y intercaladas con cursos-talleres sobre diferentes temáticas relacionadas con evaluación del aprendizaje.

El grupo se organizó en primera instancia con el propósito de que todos se conocieran e intercambiaran experiencias, es decir no se dividieron por módulos o áreas sino de manera aleatoria.

Posteriormente el grupo fue organizado de acuerdo al módulo, año y área a la que pertenecían los docentes en el momento que se abordaron las

problemáticas de la evaluación del aprendizaje en cada una de estos niveles, partiendo del hecho que los docentes constantemente expresaban que no conocían a los compañeros docentes de las otras áreas y en ocasiones ni a los compañeros de su propia área de trabajo.

Una consideración que se planteó desde un inicio es que la interacción entre los docentes iba a hacer evidente su nivel académico, sus posturas ideológicas adquiridas a lo largo de su trayectoria docente y el área de conocimiento a la cual pertenecía, así como sus valores y actitudes.

Lo anterior podía generar ambientes de tensión por lo que se planteó la necesidad de establecer un acuerdo grupal desde el inicio, dicho acuerdo tendría que considerar los siguientes principios: el respeto, la participación, la comunicación y la colaboración.

De esta manera se permitiría una amplia interacción entre los miembros del grupo, es decir docentes, pasantes y funcionarios, en donde estos últimos escucharían las inquietudes y demandas dentro de la evaluación educativa, principalmente de la evaluación del aprendizaje que pudieran ser recogidas por los coordinadores del año escolar o área correspondiente y en ocasiones darle salida con prontitud.

Y en el caso de las necesidades de formación pedagógicas, valores y actitudes estas serían abordadas por el asesor externo, en los cursos-talleres<sup>63</sup>.

Para el proceso de formación, capacitación y actualización de los miembros de la Comisión y profesores interesados, se impartieron cursos-talleres para en el caso de que el grupo manifestara necesidades académicas disciplinares ofrecer al grupo elementos teórico metodológicos sobre evaluación del aprendizaje.

La práctica de los cursos-talleres ha posibilitado la conformación teórico-metodológica de un modelo didáctico cuya construcción es permanente, no acabada, donde la realidad y el modelo se retroalimentan recíprocamente, retomando como fuente principal a la experiencia y la cotidianidad de los docentes (ROCKWELL Y MERCADO1986 ).

El tiempo estimado para el cumplimiento de los objetivos o tareas encomendadas se establecería por el propio grupo, la entrega de las mismas se realizaría en fechas preestablecidas.

---

<sup>63</sup> Se adoptó esta modalidad didáctica debido a la posibilidad de aplicar técnicas que favorecieran el análisis y reflexión de algunos materiales didácticos como textos, películas y la posibilidad de desarrollar dinámicas de grupo dentro del aprendizaje cooperativo, pero sobre todo la investigación-acción sobre problemas concretos relacionados con la evaluación principalmente del aprendizaje y la elaboración de las propuestas para enriquecer o modificar lo existente en el caso de que se identificaran algunas necesidades.

Con lo anterior, quedaba claro que la forma de registro del trabajo tenía que realizarse con el propósito de analizar la información obtenida y organizar las salidas a las necesidades planteadas por el grupo.

Los objetivos de cada sesión, considerarían las funciones establecidas para la Comisión en la Propuesta de evaluación, para las metas y actividades se regularían bajo la misma premisa y por la dinámica propia del grupo.

La entrega de resultados, fue otro punto que se tuvo que planear, pero siempre se tuvo presente que la estructura y el momento para la presentación de los mismos ante las instancias correspondientes, sería decisión del grupo de trabajo.

## **Etapas II. La actuación**

Se organizaron y desarrollaron un promedio de 20 reuniones de trabajo por año, las cuales fueron primero mensuales y posteriormente quincenales y en ocasiones semanales, con una duración de 2 o 4 horas en horario matutino, vespertino o mixto según las posibilidades de los miembros del grupo, inicialmente dichas reuniones se llevaron a cabo en los diferentes días de la semana, situación que posteriormente se modificó en el establecimiento de un día fijo que fue el viernes, esto permitió que los docentes concluyeran su semana de trabajo con tranquilidad y así contar con su tiempo sin presión de entrega de tareas académicas o administrativas. De la misma forma el tener un día fijo evitó que los docentes no asistieran por olvido de los días de las sesiones.

Aunque también se realizaban recordatorios por escrito ( mismos que se colocaban en sus hojas de firma) y verbales por vía telefónica. Esto evitó en los participantes olvidos generados por la dinámica de su trabajo, pues algo que debe quedar claro es que los docentes nunca se ausentaron completamente de sus actividades frente a grupo.

## **Dinámica del grupo en una sesión de trabajo**

Al inicio de cada sesión se mencionaba el objetivo de la misma y se hacía entrega del o los documentos relacionados con temáticas a la evaluación del aprendizaje, las funciones docentes y tipos de aprendizaje para realizar lectura comentada en pequeños grupos ( por año, por área o libremente) los grupos de trabajo oscilaban entre 4 o 6 miembros, posteriormente se realizaba una plenaria y emitían conclusiones.

No siempre se agotaba el análisis o la discusión de los textos, en una sola sesión, sobre todo tomando en cuenta que solo algunos miembros de la comisión tenían una formación dentro del campo pedagógico.

## **Coordinación del grupo de trabajo**

La coordinación del grupo estuvo a cargo de quien elabora la presente tesis, quien participó directamente en la elaboración de la Propuesta de evaluación del aprendizaje para la carrera aprobada por el H Consejo Técnico de la Facultad y de los participantes de la Comisión.

Al iniciar la conformación del grupo, la responsable del grupo desempeñó el cargo de Coordinadora académica del primer año de la carrera y posteriormente el de Coordinadora del área biológica, impartía clases de teoría y laboratorio en los módulos de Aparato Estomatognático y Crecimiento y Desarrollo del Aparato Estomatognático y Sistemas de Mantenimiento Regulación y Relación, además de cursar la Maestría en Enseñanza Superior.

Al concluir el último cargo dentro de la carrera, la nueva administración solicitó la permanencia de la Comisión tal y como estaba conformada.

Posteriormente la responsable de la Comisión asumió el cargo de Jefa del Departamento de Desarrollo Académico, fortaleciendo las actividades de formación, superación y actualización docente del grupo.

La responsabilidad del grupo para integrarlo, convocarlo y solicitar recursos físicos y materiales, así como, invitaciones al asesor externo, siempre ha estado a cargo de quien elabora la tesis, de la misma forma la integración de los documentos producto del trabajo del grupo.

Sin embargo, la coordinación del grupo no fue exclusiva de la responsable, sino que fue compartida con los miembros del grupo, inicialmente con las personas con formación pedagógica y posteriormente con cada participante del grupo.

### **Etapa III. La observación**

Como ya se mencionó la observación participante fue la práctica que permitió obtener información de los avances y logros desarrollados por la comisión de evaluación a partir del planteamiento por parte de la autora, de una meta doble: asumir el rol de un participante en el entorno e investigar el carácter etnográfico del mismo.

De acuerdo a MCKERNAN (1999), la observación participante es la técnica más fiel al propósito metodológico de la investigación-acción y la de uso principal en el estudio de las aulas y el curriculum y no es una estrategia individual, sino una metodología para los estudios de trabajo de campo.

Las observaciones fueron registradas en notas de campo que fueron la base para la elaboración de un diario de campo.

**Las Notas de campo**, también fueron la forma de registrar los acontecimientos en el acto, o sea todos los datos (expresiones, opiniones, hechos, acontecimientos). Que sirvieron de base para el **diario de campo**.

**Los registros de observación** nos proporcionaron una representación de la realidad, de los fenómenos en estudio, y fueron de dos tipos: narrativos y de incidentes críticos.

**Las observaciones narrativas**, se eligieron por ser un sistema de registro en donde las unidades básicas son naturales, "un registro de la ocurrencia natural de las acciones, acontecimientos, conductas y demás" (EVERSTON Y GREEN, citados en RODRÍGUEZ Y GIL 1996 pág. 342). Los sistemas narrativos recogen nuestras observaciones de la vida real, es decir "los hechos se captan tal como se van presentando, sin preparación" (ANDEREGG, citado en RODRÍGUEZ Y GIL 1996 pág.: 204)

El momento del registro se hizo en el momento de la observación a través del **registro de incidentes críticos**<sup>64</sup> a diferencia de los **registros de muestras** por sus siguientes características:

- a) suficiente nivel de complejidad y significación para que se pudiera predecir y analizar algo sobre una persona o del grupo y
- b) que el fin y la intención del comportamiento aparezca en forma clara al observador, y se destaque el contexto en el que se da el acontecimiento, la descripción del incidente y la valoración que se hace sobre el mismo por parte del investigador.

## Diario de Campo

En esta investigación se utilizó también el diario por ser un instrumento reflexivo de análisis. En él se plasmaron no solo lo que se recordó de las sesiones y los cursos-talleres sino que también lo registrado en las notas de campo.

Los acuerdos de las sesiones eran registradas en el diario de campo, con un formato establecido bajo los siguientes rubros: los sujetos, la dinámica del grupo y la coordinación. (Anexo 3 )

De este diario se extraía la lista de asistencia de los participantes y se elaboraba la relatoría de cada sesión.

---

<sup>64</sup> Se obtuvieron aproximadamente 100 registros, sin embargo, en este trabajo de tesis fueron elegidos los registros de incidentes críticos, que orientaron el trabajo del grupo o bien que fueron la pauta para el inicio de la planeación de alguno de los cursos-talleres o un documento con los productos de la Comisión.

Solo la lista de asistencia era firmada por los asistentes, esto daba la posibilidad de tener una referencia confiable para el otorgamiento de créditos a los mismos en los trabajos producidos por la Comisión.

Al inicio de cada sesión se daba lectura a la relatoría, para la aprobación de la misma por parte del grupo. (Anexo 1 )

Posteriormente, se realizaba el análisis de las sesiones a partir del ambiente de grupo, la coordinación y los logros obtenidos.

#### **Etapa IV. La reflexión**

La observación participante, así como los productos de la Comisión, permitieron obtener información valiosa para generar las reflexiones y conclusiones que consolidan este trabajo de tesis.

Algo que orientó las reflexiones fue el tener presente, qué era necesario para ayudar a que otros analizaran la necesidad de apoyarse en un enfoque de la evaluación del aprendizaje diferente al proporcionado por la tecnología educativa, es decir, el enfoque crítico, a través del trabajo de grupos de discusión y técnicas de grupo.

Las reflexiones se realizaban de acuerdo a las dimensiones elegidas: sujetos, dinámica de grupo y coordinación.

Al finalizar cada curso-taller, se fijó como meta, concluir la elaboración de los documentos iniciados en las reuniones o en los mismos cursos –talleres, que permitieran tener mayores posibilidades en el trabajo colaborativo y poner en práctica y confirmar lo aprendido por parte de los docentes, así como, poner a consideración, los productos de trabajo ante comités académicos de eventos relacionados con la investigación educativa, para su presentación en los mismos.

Con lo anterior se dio paso a la investigación, teniendo como base las reuniones académicas y los talleres que a continuación se presentan en el siguiente capítulo.

**CAPÍTULO 4**  
**LAS REUNIONES ACADÉMICAS Y LOS CURSOS-**  
**TALLERES COMO MEDIOS PARA EL**  
**DESARROLLO DE LA METODOLOGÍA**  
**PARTICIPATIVA**

En este capítulo se presentan las reuniones académicas y los cursos talleres organizados por y para la Comisión de evaluación, en los que se basó el proceso el desarrollo de la metodología participativa.

De las reuniones académicas, solo se tomaron para este trabajo, las notas de los participantes que fueron determinantes para el desarrollo de la metodología, es decir, las opiniones, comentarios y sugerencias relacionadas con el contexto en donde se desarrollo el estudio, desde sus problemáticas planteadas, la formación docente y el aprendizaje grupal.

Se toman fragmentos de las participaciones, para realizar su análisis.

En los cursos-talleres, la forma en que se analizaron los acontecimientos ocurridos en el análisis comparativo del trabajo en grupo tomó en cuenta la forma planteada por PICHÓN RIVIÈRE Y BAULEO en relación a los momentos por los que un grupo transita durante su desarrollo: la fase de la pretarea - indiscriminación; la fase de tarea - discriminación y la fase de síntesis - proyecto.

La interpretación de los cuadros que se tomaron como base para el análisis del trabajo de la comisión de evaluación se apoyaron en los presentados en el texto de BARABTARLO Y ZEDANSCKY (1988). investigación -acción. Una didáctica de formación docente, en donde se consideran las fases antes citadas, a través análisis de las características de los sujetos, definiendo el tipo de grupo que predominaba en el momento de ciertos períodos; el esquema referencial grupal, la dinámica grupal, a través del análisis de los valores, vínculos, roles, actitudes y lenguaje de los participantes; y finalmente las percepciones de los sujetos sobre la coordinación del grupo.

#### **4.1 Reuniones para la reflexión y el análisis del trabajo docente en evaluación**

Las reuniones académicas fueron escenarios de trabajo muy enriquecedor, esto, debido al interés de los participantes, a la heterogeneidad de los mismos, pero sobre todo a su disponibilidad al trabajo dentro de la Comisión de evaluación, dentro de un clima de respeto y trabajo cooperativo.

Aquí se presentan varios aspectos relacionados con la dinámica del trabajo inicial de las reuniones académicas de la Comisión:

- a) Primero se hace la descripción del trabajo con el que inició, que fue la elaboración de un instrumento de evaluación para programas y plan de estudio, "el examen de rendimiento", así como los logros obtenidos en la evaluación curricular.

- b) Después se presenta el análisis de algunas de las participaciones de los miembros de la Comisión, dicha presentación no obedece a un orden cronológico estricto, sino a una agrupación por categoría de análisis (contexto, formación docente, trabajo grupal y cooperativo) correspondiente de acuerdo a su contenido y aportación, y a su vez por quienes las emitieron: funcionarios, docentes y alumnos.
- c) Finalmente se mencionan las actitudes manifestadas a lo largo del trabajo por los miembros de la comisión y de los trabajos pendientes a abordar en las próximas reuniones.

La evaluación objetiva de los aprendizajes de los alumnos, ha sido una tradición (muy cuestionada como ya se señaló en los capítulos 1 y 2 de esta tesis) en la carrera de Cirujano Dentista de la FES Zaragoza, siendo el más significativo, el Examen Profesional Objetivo (EPO), instrumento que con todas las limitaciones que trae consigo su enfoque tecnológico, ha sido utilizado para otorgar el título profesional.

Dentro de las funciones ha desarrollar por la Comisión de evaluación se encontró desde sus inicios, la integración de instrumentos, incluyendo el EPO, con el propósito de obtener información de las funciones profesionales establecidas en el perfil del egresado, y el desempeño de los alumnos en las áreas académicas, de acuerdo a la resolución de los principales problemas de salud bucodental.

Estos propósitos, se deberían desarrollar para cada ciclo escolar, y por generación, sin embargo a pesar de que se han abordado de esta manera, la interpretación de los resultados sólo se ha hecho de manera descriptiva.

El EPO, desde sus inicios fue planeado y diseñado por los funcionarios en turno, asesores pedagógicos y algunos docentes elegidos por su buen manejo de contenidos y su experiencia en la elaboración de preguntas de opción múltiple

En 1995, tres años después de haber aprobado la propuesta de evaluación con planteamientos en oposición a la evaluación de corte positivista, se iniciaron las reuniones de la Comisión de evaluación y la primer tarea fue el elaborar un instrumento denominado "examen de rendimiento", que evaluara las funciones profesionales de los alumnos que recientemente concluían cada uno de los cuatro ciclos escolares (el examen se aplica a los alumnos de cada año escolar), organizado por casos clínicos acompañados con reactivos de opción múltiple secuenciados, pero que a diferencia del EPO, los miembros de la comisión participarían en su planeación y diseño con el propósito de identificar el manejo del contenido de las diferentes áreas en la solución de problemas de salud. Y los contenidos más específicos a través de la incorporación de preguntas aisladas de temas indispensables de las diferentes áreas de conocimiento que el alumno debiera poseer al término de cada ciclo escolar (estas preguntas formaron parte

durante un tiempo), así como el manejo de los alumnos de aquellos contenidos recurrentes a lo largo de la carrera considerados como indispensables, a través de un caso clínico que se denominó "común".

El examen de rendimiento fue planteado como una estrategia de evaluación del cumplimiento del plan de estudio y sus programas, no como un instrumento para calificar a los alumnos, de acuerdo con la Legislación Universitaria, y de acuerdo a la propuesta de evaluación, esto es responsabilidad de los docentes.

La comisión, consideró a la evaluación como un procesos integral y fuente de información para la toma de decisiones, por lo que se implantó una estrategia participativa para elaborar el examen.

De esta forma, la administración con el personal docente elaboran un instrumento cuyos resultados facilitan la toma de decisiones en relación con la actualización de los programas y del plan de estudios recientemente reestructurado a través del análisis de la pertinencia de los contenidos y su congruencia y actualización.

Bajo este contexto la metodología seguida incluyó los siguientes procesos:

- Integración del grupo de trabajo con la participación de profesores de las diferentes áreas que constituyen el plan de estudios y de cada ciclo escolar, a través del análisis de las funciones profesionales de cada ciclo y del perfil profesional.

Esto permitió que los docentes de las diferentes áreas, módulos y años se conocieran; porque a pesar de un trabajo de años en los mismos módulos no se conocían personalmente y mucho menos en su forma de trabajo.

El ambiente de las reuniones fue al inicio de poca credibilidad hacia el logro de los propósitos del examen, ya que la única experiencia que se tenía en relación a los exámenes, era sólo, que servían para calificar a los alumnos.

- Con base en las funciones profesionales se definieron los problemas que debería resolver el alumno, el nivel de participación de cada una de las áreas se determinó por parte de los docentes, tomando en cuenta el número de créditos de cada módulo y posteriormente el número de reactivos de cada componente modular<sup>65</sup>.

En las reuniones académicas también se diseñaron los formatos que permitían ir organizando el examen, pero sobre todo se brindó la posibilidad de conocer en

---

<sup>65</sup> En el plan de estudios semestral existían módulos integrados por varias áreas del conocimiento, a las que se les denominaba componente modular, y la calificación para el alumno, se integraba con la suma de los componentes de cada módulo, lo que se superó en este ejercicio al preguntarse y contestar a qué se le llama modularidad a la suma de los conocimientos o a la integración de los mismos.

algunos casos, y analizar el mapa curricular del plan de estudios y la congruencia interna del mismo, lo que permitió a la mayoría de los miembros de la comisión tener un panorama general de la estructura académica de la carrera que no tenían, pero sobre todo discutir aspectos de contenido temático sin importar la exposición del nivel académico de cada uno.

Esto último no fue general en el grupo, pues varios de los participantes no exponían sus desacuerdos por no estar seguro de algunos conocimientos, sin embargo, esto motivó a que los mismos propusieran llevar libros o revistas científicas para la consulta de las dudas y plantear que las preguntas no podían elaborarse solo con la ayuda la experiencia de los docentes en las diferentes disciplinas y la buena memoria de algunos, sino también con bases teóricas fundamentadas en la bibliografía.

La revisión de las temáticas a abordar en los casos clínicos, directamente en los textos, permitió a los docentes el reforzamiento y en ocasiones la actualización de los contenidos, a través de la discusión académica.

- Se integraron casos problema tomando como base los problemas de salud bucodental más frecuentes en la población mexicana y aquellos padecimientos generales que afectan al organismo y que por sus manifestaciones bucales o manejo farmacológico son de interés odontológico o bien modifican la conducta del odontólogo en su atención.

La definición de los casos clínicos o problema<sup>66</sup> fue realizada por todos los participantes y elaborados por pequeños subgrupos de docentes de las diferentes áreas y años escolares, a diferencia del EPO, en donde los problemas eran preestablecidos y elaborados por los profesores de cada área y ciclo escolar de manera independiente. Se elaboraron reactivos de diferente nivel de complejidad, pero siempre con la participación conjunta de los docentes.

Un aspecto muy importante de destacar en este momento, fue la integración de los docentes del área básica del primer año de la carrera, a una forma diferente de evaluar los conocimientos de los alumnos, pues les era muy complejo el incorporar su contenidos a una problemática particular, es decir, que al no dar la aplicación clínica de sus conocimientos, no era fácil elaborar preguntas para identificar este nivel de aplicación del conocimiento por parte del alumno. Ellos estaban muy acostumbrados a realizar preguntas aisladas de contenidos muy específicos. La discusión grupal sobre qué sentido tenía preguntar a los alumnos conceptos aislados sin aplicación práctica, dio la posibilidad de generar un cambio en la postura del aprendizaje del conocimiento memorístico al aprendizaje significativo, que no fue inmediata pero que se fue manifestando poco a poco a partir de las

---

<sup>66</sup> Los casos se denominaban comunes si hacían referencia a un problema de salud bucodental en un individuo y caso problema al planteamiento que abordaba un problema de salud a nivel colectivo o bien que hubiera referencia a los modelos de servicio odontológico o a algún tópico de investigación en Odontología.

aportaciones de los docentes en estas áreas para la elaboración de los casos clínicos o casos problemas.

La presencia de los funcionarios al principio creó cierta resistencia y restricción en las participaciones, sin embargo, después de cierto tiempo al darse cuenta que ellos estaban participando en el mismo nivel, permitió el solicitar incluso cursos de superación y actualización docente, en el momento. A lo que muchas veces se dio salida con una buena participación.

Esto último permitió a los funcionarios tener un panorama de las necesidades de formación disciplinaria, pedagógica y humanística de los docentes participantes que se podía extrapolar a los no presentes para ofrecer algunas propuestas.

De esta forma la planeación y elaboración del examen sólo fue un pretexto para incidir en la formación docente y en la evaluación curricular.

- Obtención de un examen integrado, que se ha mejorado paulatinamente mediante el análisis del comportamiento de los reactivos.

Los docentes participantes al concluir el trabajo, reciben una constancia con valor curricular que en varias ocasiones ha sido su justificación de actividades intersemestrales o interanuales. Lo que motivó aún más su participación.

- Aplicación del instrumento al concluir cada ciclo escolar al total de la población.

En esta fase, los pasantes miembros de la Comisión, participaron directamente y se aprovechó la ocasión para que ellos revisaran los contenidos abordados en el examen, la estructura de los casos clínicos y las claves de respuesta que en ocasiones fueron corregidas y discutidas con los docentes.

- Procesamiento de la información, a través de la calificación de los exámenes y análisis estadístico de los reactivos. (índice de dificultad y nivel de discriminación)

El examen de rendimiento se ha elaborado y aplicado a los alumnos de los cuatro años de la carrera de Cirujano Dentista de la Facultad de Estudios Superiores Zaragoza (FES. Z) correspondientes a seis generaciones.

A continuación se muestran algunos fragmentos de las participaciones de los miembros de la comisión, que fueron las que orientaron el trabajo de la misma en lo relacionado a su proceso de formación, la necesidad de un cambio de posturas teóricas del aprendizaje y la evaluación, así como de la importancia del trabajo grupal.

### Participación 1. comentario realizado por una docente clínica

" A mi me calificaban solo con exámenes, por eso me cuesta trabajo calificar con otras cosas". Y aparte los maestros eran bien canijos que nos iban a estar preguntando o dejándonos trabajos, ellos decían que si sabías, sabías y que en examen se demostraba..."

Como podemos observar la forma tradicional ubicada en la teoría conductista, esta en la formación de la docente, a lo que ella ubica como un impedimento para el cambio es de suma importancia, porque esto es una forma de cotidianidad de varios años. A la docente tuvo muchas dificultades para cambiar esta postura pero lo está haciendo.

### Participación 2. comentario realizado por un docente de sociales.

"...Pues que bueno que aquí están los funcionarios, para que así no digan luego que los maestros no estamos a favor de que las cosas cambien, y que no queremos entender. Pero que alguien nos venga a ayudar o a explicar lo relacionado con la evaluación de nuestros alumnos..."

El docente manifiesta que la estructura académico- administrativa es crucial en la generación de los cambios, y de la necesidad de tomarlos en cuenta, con sus aportaciones, que aunque sea limitadas está dispuesto a escuchar a otros que si cuentan con formación en el campo a estudiar.

### Participación 3. comentario de una docente dirigido a la coordinadora

"...Yo creo que necesitamos que un experto nos enseñe, cómo se evalúa y qué pruebas podemos usar para calificar mejor a los alumnos, porque pues nosotros ya hemos dicho lo que sabemos y tú nos dices que hay otras formas mejores, más justas para los alumnos. Pero tú sabes cuales son? porque estudias la maestría y nosotros cuando lo vemos, quién nos dice lo nuevo?. Así si ya tenemos bases, podemos proponer otras cosas..."

Esta participación muestra la disponibilidad a la formación, superación y actualización, y que queda claro que ese proceso formativo va a servir para mejorar lo existente. En pocas palabras puede haber cooperación si se tienen los elementos teóricos y la experiencia.

### Participación 4. comentario de un docente de clínica.

"...porqué no vamos directamente con nuestros otros compañeros y les preguntamos como ven ellos lo de la evaluación en sus módulos. A ver si ellos nos pueden "echar la mano" para resolver esto, porque es un "paquete", así si ya se les toma en cuenta hasta nos van a querer ayudar con gusto.

El docente deja ver que la evaluación no es un aspecto sencillo de abordar pero que con la colaboración de los **otros** compañeros, el abordaje de la temática puede tener opciones de solución. La investigación de otras opiniones permitirá aceptar nuevas propuestas y no rechazo como cuando son por la vía vertical.

#### Participación 5. comentario de una docente clínica.

"... Si tenemos disponibilidad pero y el tiempo? Yo por ejemplo me llevé al laboratorio los cuestionarios para revisar las respuestas pero mis alumnos me hablaban a cada rato y no podía dejarlos.... A mí sí me interesa lo de la evaluación pero y qué facilidades tengo?. y yo creo que no solo me pasa a mí sino a todos..."

Este comentario fue tomado muy en cuenta por los funcionarios, pues es evidente que la investigación por muy sencilla e informal que pudiera ser, requiere tiempo y apoyo administrativo, pero que aunque no lo haya cuando se establece el compromiso con un proyecto académico, se buscan los espacios y materiales necesarios.

#### Participación 6. comentario de una docente funcionaria.

" Yo si quiero decir algo, yo creo que ahora que ya no hay exámenes departamentales los maestros hacen lo que les da la gana, califica como puede y como quiere, hay quienes no hacen ni un examen jah, pero eso sí dejan tareas y trabajos para entregar al día siguiente, que ni los han de calificar. Y ahí, cómo sabes si terminaron el programa, por lo menos con el departamental sabías que si terminaban y lo obligabas a que dieran clase y no faltaran, había control. Yo digo que regresemos al examen, y hasta te ahorras tiempo, se pueden calificar con la computadora como antes..."

La resistencia al cambio, se justifica a partir de las concepciones tradicionales de la evaluación y el enfoque del control característico de la corriente tecnológica, que sigue presente después de haber sido lo oficializado y vivido por más de 20 años. Además de permear desde el papel directivo burocrático, la necesidad de control.

#### Participación 7. comentario de un docente de sociales

"...bueno y de que sirve que estemos aquí queriendo cambiar la idea de la evaluación y la diferencia con la acreditación , si al fin y al cabo tienes que poner una calificación en las actas, un número, entonces de que te sirvió que tomaste en cuenta esto y aquello y la calidad del trabajo si yo creo que ya no tiene caso..."

Este comentario hace evidente la necesidad de cambiar las normas institucionales que definen de manera directa los modelos, teorías o corrientes pedagógico-didácticas presentes en las escuelas. La paradoja es "queremos un cambio pero tenemos que seguir igual".

#### Participación 8. comentario de una docente del área biológica.

"...Qué bueno que expusimos en grupo lo que investigamos de los instrumentos, así queda mas claro y con el apoyo de todos, queda todavía más claro, por ejemplo, yo no sabía que eran y menos que podíamos usar las listas de cotejo en clínica y en laboratorio, pues hay que hacer cada quien una sobre algo que queramos evaluar y así entre todos lo revisamos como hoy y sacamos algo mejor en el manual de los instrumentos específico para odontología. Se imaginan hasta famosos nos vamos a volver..."

La docente resalta las ventajas que ve en el trabajo cooperativo, en la revisión y análisis de un tema, como base para la construcción de algo nuevo.

#### Participación 9. comentario de una docente del área biológica.

"...Mi vida es diferente, a partir del primer curso que dio el maestro C. Y no me da pena reconocer que antes cometí muchos errores. Debemos de estar abiertos para conocer otras propuestas en la evaluación o mas bien en las formas de enseñar..."

Esta participación que fue muy similar a otras que aquí no se presentan, fue muy alentadora para continuar con la metodología que se estableció para la realización de esta experiencia. La posibilidad de cambio existe cuando se reconocen las limitaciones y hay disposición para hacerlo.

#### Participación 10. comentario de una docente del área biológica.

"... nosotros ya tenemos muchos años aplicando la evaluación diagnóstica, la formativa y la sumaria, en teoría y laboratorio y no tenemos tantos problemas, bueno hay sus excepciones, porque tenemos un maestro que es bien tradicionalista, que les pregunta cosas muy específicas. Que no hace exámenes formativos y los que hace son muy largos, pero bueno, es uno".

Esta participación fue clave para la posibilidad de la incorporación de rumbo en la evaluación, porque las evidencias hacen que se tenga un referente concreto, que favorece la apertura de los docentes en otras áreas que aún no tienen experiencia en ese sentido.

#### Participación 11. comentario de una pasante.

"...pues la verdad a veces son muy injustos con nosotros (los maestros) porque con tal de pasar, la verdad, uno les hace caso, aunque no nos guste la forma en la que nos califican, y ni protestar porque nos va peor, pero hay veces que nos preguntan cosas por ejemplo en "histo" o en bioquímica, que ni vienen en los programas o que no vimos y además quieren que contestemos tal y como viene en el libro o en las copias que nos dan o como nos lo dieron en la clase y porque nos falta alguna palabra, aunque tengamos la idea o lo digamos con nuestras palabras no las toman como malas....

Y en sociales por ejemplo, nos dejan algún trabajo y ni nos dicen cómo hacerlo, bueno a veces sí, pero quieren un "montón" de referencias bibliográficas y mínimo de 50 hojas por ejemplo, que a veces ni revisan y eso a uno lo desmotiva, porque se pasa uno haciendo los trabajos muchos días buscando en la biblioteca o en internet y para qué? para que ni siquiera te los revisen, no es justo, y nos damos cuenta porque hay compañeros que a veces entregan casi el mismo trabajo y ni cuenta se dan o te ponen baja calificación y no te anotan cuáles fueron tus errores, o a veces ni eso, porque nunca te regresan tus trabajos, así que cuando estuviste mal ni te enteras, en que fue....

En clínica ni que decir, ahí esta más fea la cosa, como nos califican por objetivos y no por calidad de lo que hacemos, a parte los maestros nada más nos regañan porque hicimos mal las cosas, pero no se sientan a decirnos como hacerlo bien, y lo peor es que nos regañan delante de los pacientes y nos da mucha pena, y uno piensa, a lo mejor no sirvo para esto, mejor me salgo.

Pero espérenme, también quiero decir, que así como hay maestros injustos, también hay maestros buenos que nos enseñan bien, que se preocupan por enseñarnos y que aprendamos y

nos califican bien, hasta nos preguntan si estamos de acuerdo con nuestra calificación, sino para hacer revisión, pero son contados...."

Esta participación muy extensa nos mostró el punto de vista de un alumno que ha concluido la carrera y que nos deja ver su experiencia a lo largo de ella en evaluación. El papel del docente tradicional es totalmente manifiesto, la desintegración de la evaluación, la carencia de una variabilidad de instrumentos, del reconocimiento del desempeño de los alumnos de manera cualitativa y de la prioridad a lo cuantificable y la eficiencia, caracterizan al modelo dominante, el cual ofrece un gran reto para su modificación, sin embargo existe la posibilidad de cambio, con aquellos que están dispuestos y con los que no mucho trabajo.

Las participaciones nos permiten ver que los docentes de las diferentes áreas, están dispuestos al cambio en un ambiente de investigación y colaboración, pero que la estructura académica administrativa puede facilitar o detener los cambios que los alumnos requieren en sus formas de evaluar.

Durante este proceso de participaciones aparecía la historia de cada uno de ellos, y la inevitable tendencia de reproducir las experiencias propias, pero también la necesidad de rebasar la historia personal para llegar a nuevos planteamientos.

## **4.2 Cursos - Talleres**

Como parte del proceso de formación se organizaron varios cursos entre los que se destacaron seis de ellos, por ser los que dieron la posibilidad de transitar entre la evaluación del aprendizaje tradicional a una alternativa, como la evaluación desde un enfoque crítico, pero sobre todo desarrollar la propuesta de formación docente desde un enfoque participativo.

Los cursos que no se incluyeron, se trabajaron teniendo como propósito el elaborar instrumentos de evaluación objetiva como el examen de rendimiento que se ha utilizado para la evaluación y el diseño curricular y el examen de la salida técnica<sup>67</sup>, que aunque también han sido muy importantes dentro de la formación docente, por tener otros usos diferentes a otorgar una calificación, no se tuvo seguimiento de los docentes participantes, ya que sólo una vez fueron realizados de manera participativa. Otros instrumentos realizados fueron los cuestionarios para la obtención del perfil socioeconómico de los alumnos de primer ingreso, sin embargo, solo algunos miembros de la comisión participaron, pero de manera individualizada para su estructuración.

---

<sup>67</sup> En la carrera de Cirujano Dentista de la FES Zaragoza, se establece en el Plan de estudios, que el alumno del segundo año de la carrera podrá optar por un diploma de asistente dental, higienista y promotor de salud. Esta posibilidad sólo lo han tenido algunos alumnos en el año 1998, y no se ha desarrollado nuevamente.

En los talleres participaron docentes de las diferentes áreas de conocimiento que apoyan a la carrera y de los diferentes años escolares, favoreciendo el aprendizaje participativo, en donde se da una redefinición de relaciones sociales para la producción de conocimientos, como lo señala BARABTARLO (1995).

El trabajo grupal en el taller persigue dos objetivos de la investigación-acción, señala la misma autora:

1. La posibilidad y capacidad de los docentes, para organizarse colectivamente en fin de resolver problemas y poder confrontar nuevos conocimientos, y,
2. Lograr una redistribución del poder para que todos los integrantes puedan ejercer una mayor influencia en la toma de decisiones.

El taller supone una organización de las relaciones sociales para trabajar cooperativamente en:

- La búsqueda de información y en la generación de conocimientos.
- En el plano sociocultural e ideológico para desmitificar las relaciones de poder, los modelos de autoridad, las estructuras de dependencias, y
- En el pensamiento conjunto sobre las posibles aplicaciones de lo aprendido, de una manera organizada para proyectar los aprendizajes más allá del aula, mediante el trabajo de equipo.

La formación, en esta perspectiva, comprende una sensibilización de los procesos relacionales, así como la constitución de equipos de trabajo.

Los talleres constituyen la estrategia dirigida a conjugar los requerimientos del conocimiento de la realidad con los de la acción transformadora de la misma, adoptando las formas operativas del conocimiento.

En los talleres, los participantes aprenden tres aspectos fundamentales e inseparables entre sí:

1. Una didáctica para la formación docente.
2. Una metodología del trabajo (trabajo grupal)
3. Una metodología de la investigación (investigación-acción) <sup>68</sup>

El análisis del trabajo en los talleres parte de tres categorías:

- Los sujetos, a partir de una situación de clase social.
- La dinámica grupal, como un proceso de interacción y comunicación.
- El proceso investigativo.

---

<sup>68</sup> Es importante señalar que la investigación-acción no fue abordada como tal, dentro de las sesiones de los talleres de manera explícita, sin embargo el trabajo de los docentes siempre giró en torno a la resolución de alguna problemática planteada en donde ellos eran los responsables de tales resoluciones.

## **1. Los sujetos**

Puesto que un principio fundamental de la investigación-acción es que el sujeto se constituya con su propio objeto de investigación, en el trabajo grupal se descubre y explicita la representación que cada uno de los sujetos tiene de su mundo interno.

El conjunto de representaciones ideológicas, o sea la visión del mundo que el profesor asume como propia y que está implícita en el discurso y en la práctica social cotidianos, es lo que en última instancia determina la liga con una clase social.

En nuestras sociedades capitalistas dependientes, el profesor es preparado frecuentemente para jugar un papel de intermediario, entre las diferentes clases que constituyen la sociedad. Proviene la mayoría de las veces de la clase media y es formado para asumir los valores y modos de vida de los grupos dominantes, por lo cual su práctica social ha estado orientada especialmente a reproducir los valores hegemónicos; su acción es legitimada por un currículum que es el resultado y expresión de prácticas sociales más amplias.

## **2. La dinámica grupal, como un proceso de interacción y comunicación**

En el aprendizaje grupal el cambio de conducta se da como resultado de la interacción, en el intento de apropiación o construcción de un conocimiento.

La dinámica del grupo como se explicó en el capítulo 2 de esta tesis, permite lograr simultáneamente dos aprendizajes: a) los que se refieren a la construcción y apropiación de un conocimiento determinado y, b) los que se dan como resultado de la interacción para el logro del mismo.

Las acciones del grupo como ya se señaló, tomarán como referencia los momentos del grupo descritos por PICHÓN RIVIÈRE Y BAULEO.

## **3. El proceso investigativo**

La formación de profesores en investigación educativa con el método de la investigación-acción requiere de una constante recreación de los marcos conceptuales, así como de la creación de instrumentos metodológicos de determinaciones propias de lo que se investiga.

Caracterizar el trabajo grupal como uno de aprendizaje e investigación supone la modificación de los esquemas del conocimiento, así como el mismo objeto de conocimiento, puesto que en esta modalidad de formación el sujeto es su propio objeto de conocimiento y de transformación.

En el caso particular de este trabajo de tesis, fueron las problemáticas expuestas en el documento "Propuesta de evaluación del aprendizaje",

aprobado por el Consejo técnico, de la facultad que permitieron dar la posibilidad de desarrollar la investigación-acción dentro de esta temática.

### **Programas (Ver Anexo 2)**

Los programas de los cursos giraron en torno al análisis de las principales teorías del conocimiento, los diferentes modelos de la evaluación del aprendizaje, en particular la propuesta por la teoría cualitativa y la propuesta por la corriente didáctica crítica.

### **Participantes**

Los diferentes talleres fueron tomados por los docentes de la comisión de evaluación de la carrera de Cirujano dentista, sin embargo hubo varios en donde los grupos se ampliaron con profesores interesados en la temática.

El promedio de profesores de las diferentes áreas de conocimiento, fue entre 25 y 30 en los diferentes talleres, además de los pasantes y funcionarios

### **Técnicas (Ver Anexo 3 )**

Se utilizaron diversas técnicas para relacionar la temática con la conducta grupal, en la siguiente forma:

4. A fin de propiciar la formación para el trabajo en los grupos de discusión, se instrumentó la técnica de saber escuchar.
5. Para la asimilación del contenido, se aplicaron las técnicas denominadas: tormenta de ideas, seminario de investigación-acción, debate de grupo y sólo en el primer curso en una ocasión la exposición magistral.
6. Para el promoción del trabajo grupal, se instrumentaron: rompecabezas I, carrusel escrito, hora del té e investigación grupal.

El análisis de los talleres se centra en la noción de proceso, es decir, en las vicisitudes por las cuales pasa aquel para la integración y el desarrollo grupal frente a una tarea, y en la noción de su superación, es decir, atiende a los cambios que se lograron, a las conductas prevaecientes a partir de los vínculos y cómo se reproducen y se van transformando, en términos de roles, qué contradicciones se van dando entre ellas y cómo se superan.

## **PRIMER CURSO- TALLER EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE<sup>71</sup> (24 horas)**

La composición del grupo y las características de los participantes (25 profesores de la carrera de Cirujano Dentista – miembros de la Comisión de evaluación) propiciaron la dinámica del proceso de aprendizaje, centrándose éste en las modalidades técnicas de exposición magistral y del seminario de discusión.

La instrumentación del trabajo práctico, se llevó a cabo a partir de dos aspectos fundamentales: el planteamiento de la problemática sobre la evaluación del aprendizaje y la forma de abordarlo, y la lectura del material bibliográfico escogido para el análisis y la interpretación de los problemas y la elaboración de las propuestas de solución.

Así surgieron dos problemas principales:

- 2) el problema de la evaluación;
- 2) la formación del docente para el abordaje de dicha problemática.

1) El problema de la evaluación . A partir de la problematización de la práctica cotidiana surgieron las siguientes interrogantes grupales:

- ¿Qué es la evaluación del aprendizaje?
- ¿Qué evaluar?
- ¿Cómo evaluar?
- ¿Quién evalúa?
- ¿Cuáles son las funciones docentes?
- ¿Qué es la educación?
- ¿Qué es el aprendizaje?
- ¿Qué es la acreditación?
- ¿Porqué los docentes no han desarrollado la propuesta de evaluación aprobada por el Consejo Técnico de la facultad?

Como resultado del trabajo del taller se llegó a las siguientes conclusiones que sintetizan la reflexión del grupo:

- La evaluación del aprendizaje es un proceso que debe estar presente a lo largo del curso, que debe tomar en cuenta el tipo de hombre que se pretende formar y que nos permita reunir e interpretar información que sirva de base para la toma de decisiones al comparar resultados con objetivos y determinar razones de éxito o fracaso escolar por parte de los alumnos, docentes e infraestructura.

- El desarrollo integral del alumno, debe ser lo que se evalúe en el aula y no sólo lo académico.

---

<sup>71</sup> Este curso-taller lo coordinó el Asesor externo, Mtro. Antonio Carrillo Avelar y la autora de la tesis, en la FES- Zaragoza del 10 de abril al 22 de mayo de 1997.

- La diversificación en los instrumentos y la consideración de la evaluación cualitativa y cuantitativa, debe orientar la forma en la que se evalúe.
- El maestro en primera instancia como responsable, el alumno, la institución y la sociedad, también deben participar en la evaluación del aprendizaje de los alumnos.
- El docente además de formar a sus alumnos en su disciplina y como parte de sus funciones debe considerar la posibilidad de identificar los problemas que afectan al proceso enseñanza-aprendizaje y tener los conocimientos y las bases metodológicas para enfrentarlos.
- La educación es un proceso social en el cual interviene la familia y la escuela para que se lleve a cabo el desarrollo integral del individuo (personal y profesionalmente), por lo tanto una de las funciones más importante de los docentes es educar.
- El aprendizaje es un proceso en el cual el individuo hace uso de sus capacidades cognitivas, psicomotrices y afectivas para interactuar con su medio y apropiarse de él, en el ámbito individual y colectivo.
- La acreditación es un proceso administrativo que otorga la promoción o no del alumno en el ámbito institucional, con base en los criterios establecidos para este fin y no es excluyente de la evaluación del aprendizaje sino parte de ella.

## 2) La modalidad de la formación. La dinámica grupal.

Un aspecto fundamental en la concepción manejada para la formación de los docentes es la integración del grupo.

El trabajo grupal es condición clave para el aprendizaje significativo. Este supone una organización de relaciones sociales para la producción grupal de conocimientos, en el sentido de iniciar un proceso de ruptura de vínculos con el conocimiento y con formas estereotipadas de relación.

En la fase de indiscriminación (pretarea), surgió y se fue elaborando a lo largo de todas las sesiones el vínculo de dependencia con la coordinación.

Los participantes, no familiarizados con la concepción de profesor-coordinador, pero sobre todo con el hecho de no recibir definiciones acabadas de aprendizaje, evaluación, educación, acreditación, demandaron continuamente la actividad directiva de la coordinación en el proceso enseñanza aprendizaje, en el sentido de cómo emplear las lecturas indicadas y sobre todo los aspectos que debía considerar la definición de un concepto teórico, de esta forma se cuestionaba acerca de la prudencia de la no dirección en la docencia.

Esta problemática se fue analizando a partir de la iniciación del proceso de ruptura de estereotipias.

La primera estereotipia que apareció se refiere a la concepción tradicional de lo que es un profesor y el rol autoritario que le confiere el status.

Dos factores de las ansiedades suscitadas (en relación al miedo, al ataque y temor a la pérdida), fueron: la angustia ante la posibilidad de tomar decisiones y el temor a la independencia y al hecho de aprender a aprender.

Se llegó así a tomar conciencia, en grupo de las causas por las que se depende de la coordinación.

En la fase de discriminación (tarea), fueron apareciendo aspectos relacionados con la necesidad de crearse un compromiso grupal.

En esta fase surgió la necesidad de elaborar un objetivo común a partir de la creación de bases organizativas (normas, tipos de relaciones). Una conclusión grupal fue que " cuando los profesores generar un proyecto común, hay compromiso, de lo contrario, los proyectos que surgen de la administración se ven como una imposición, en donde no hay compromiso por buena voluntad sino muchas veces por coerción.

De esa forma explicaban la poca participación de los docentes para apropiarse de la propuesta de evaluación aprobada por el HCT, para la carrera de Odontología.

Así se fueron tratando diversos aspectos para el esclarecimiento del compromiso, como los que a continuación se presentan:

a) La necesidad del aprendizaje de la comunicación.

La gente no está acostumbrada a comunicarse entre sí y el aprendizaje de la comunicación debe ser un primer paso en el proceso de aprendizaje". En torno a este aspecto se trató grupalmente la importancia del dialogo en el proceso enseñanza-aprendizaje y en la evaluación del aprendizaje.

b) El aprendizaje de la responsabilidad .

Se refiere a la integración grupal como un problema de responsabilidad individual. Los participantes analizaron los siguientes aspectos:

- la necesidad de lograr la convergencia de intereses para diseñar procedimientos comunes;
- La necesidad de que el grupo adquiera una personalidad en base a expectativas comunes;
- La necesidad de promover la participación, canalizada a los objetivos relacionados con las necesidades del grupo y contemplando necesidades concretas;

- La necesidad de involucrarse afectivamente para facilitar y hacer posible el trabajo grupal.
- La necesidad de romper con actitudes que mermen el trabajo creativo del equipo, tales como el liderazgo y la sobreparticipación.

Debido a la heterogeneidad de los participantes, el principal objetivo grupal fue el construir una estrategia para identificar los criterios de evaluación del aprendizaje dentro de cada área académica (biológica, clínica y social) a cinco años de haberse aprobado la Propuesta de evaluación en la carrera de Cirujano Dentista, con el fin de establecer un diagnóstico de los mismos.

La estrategia consideró la elaboración y realización de entrevistas al resto de los profesores que no asistieron al curso-taller, así como, las conclusiones de cada una de las áreas en este curso-taller y las conclusiones obtenidas en el curso denominado "Evaluación Integral Del Área Social En Odontología", coordinado por miembros de la Comisión de evaluación, bajo la estrategia de participación grupal.<sup>72</sup>

En esta fase se logra conceptuar a la entrevista y a las notas de registro como instrumentos de reflexión, análisis y evaluación del proceso individual y colectivo. El haber logrado esta conceptualización fue resultado de un proceso para llegar a un consenso sobre la construcción de las mismas.

La entrevista y las notas de registro se elaboraron de acuerdo a las siguientes categorías :

- 1.- Criterios, procedimientos e instrumentos que se consideran para la evaluación del aprendizaje.
- 2.- Dificultades de los diferentes actores del proceso educativo funcionarios, profesores y alumnos para el desarrollo de una evaluación del aprendizaje dentro de un enfoque crítico.
- 3.- Criterios alternativos para la evaluación del aprendizaje.

### **El proceso de investigación**

Los hallazgos de las entrevistas y notas de registro fueron presentadas después de la conclusión de este primer curso-taller en reuniones de trabajo de la Comisión de evaluación, socializando la información, promoviendo una realimentación aportada por los integrantes.

El resultado de ese trabajo grupal fue el documento de circulación interna titulado:

---

<sup>72</sup> El curso lo coordinó la autora de la tesis y los profesores representantes del área social de la Comisión de evaluación, en agosto de 1997.

"La evaluación del aprendizaje en la Carrera de Cirujano Dentista de la FES Zaragoza", editado en 1997 por la propia FES-Zaragoza. (Ver Cuadro 3 ) que posteriormente fue aceptado como una Ponencia por el Comité científico del V Foro de Investigación Educativa organizado por la UAM Iztapalapa y la FES Zaragoza, en 1998.

### **Programa**

El programa de este curso-taller se elaboró con el propósito de sensibilizar a los docentes sobre la importancia de su participación en la generación e incorporación a proyectos institucionales, pero sobre todo de la posibilidad de los grupos académicos de identificar sus propias dificultades dentro del proceso enseñanza aprendizaje y ser los directamente responsables de generar los cambios para enriquecer su quehacer o práctica docente.

### **Participantes**

Algunos profesores abandonaron el curso-taller porque manifestaron que el mismo no respondía a sus intereses y que no estaban interesados en el abordaje de la evaluación del aprendizaje desde una perspectiva grupal (algunos de los participantes se inscribieron en el curso-taller con la expectativa de que se les dieran "recetas" de cómo evaluar a sus alumnos). La dinámica grupal se vio afectada por la asistencia impuntual de algunos asistentes, originada principalmente por las cargas de trabajo en la institución o por problemas familiares.

Esta primera experiencia posibilitó establecer algunos parámetros para cursos-talleres futuros, como los siguientes:

- 1.- Que los participantes incluyan a docentes que periódicamente son reportados por problemas en la evaluación de alumnos.
- 2.- Que los cursos-talleres tengan un carácter secuencial y continuo.

## SEGUNDO CURSO-TALLER

### DISEÑO DE INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE (40 horas)<sup>73</sup>

Este taller fue solicitado por los miembros de la Comisión de evaluación, como la continuidad a la formación de los mismos dentro de la evaluación del aprendizaje, ya que el reorientar las prácticas de evaluación hacia el enfoque de la teoría crítica requiere el análisis de la pertinencia de los instrumentos diseñados por la tecnología educativa que son los conocidos por ellos o el conocimiento de otras alternativas.

Los participantes a este curso-taller fueron además de los miembros de la Comisión otros docentes de la carrera de Odontología interesados en el proceso formativo, lo que integró un grupo de 27 asistentes.

La heterogeneidad del grupo dada por las diferentes áreas académicas, los años escolares a los que pertenecen, la antigüedad en la docencia y la formación dentro de la temática de evaluación, permitió desarrollar un trabajo grupal muy productivo.

La instrumentación del trabajo práctico fue a partir de dos aspectos fundamentales: el planteamiento de la problemática en el diseño y uso de los instrumentos de evaluación y la lectura del material bibliográfico escogido para la elaboración y análisis de su utilidad.

A partir de lo anterior se plantearon las siguientes interrogantes:

¿Un mismo instrumento de evaluación puede evaluar al mismo tiempo, los conocimientos teóricos y prácticos?

¿Cuáles son los instrumentos de evaluación acordes al tipo de alumno participativo, reflexivo y crítico, que queremos formar?

¿Qué debe considerarse en el diseño de los instrumentos de evaluación del aprendizaje bajo ese contexto?

Como resultado de las labores del curso-taller se llegó a las siguientes conclusiones:

---

<sup>73</sup> Este curso-taller lo coordinaron el Mtro. Antonio Carrillo Avelar y la autora de la tesis, en la FES Zaragoza del 5 al 12 de enero de 1998.

- Debe existir claridad en lo que se quiere evaluar, si lo que se pretende es identificar que el alumno construyó su conocimiento en relación a conceptos, fenómenos, principios, leyes, teorías, los instrumentos de evaluación serán diferentes a aquellos que pretendan evaluar si un alumno desarrollo habilidades mentales o psicomotoras que le permitan tomar decisiones o resolver problemas, es decir , no es lo mismo evaluar si un alumno sabe lo que es algo, a evaluar, si sabe como se hace un procedimiento pero sobre todo si ha desarrollado las destrezas para ejecutarlo.
- Los instrumentos que pueden apoyar al docente en evaluar la participación reflexiva y crítica del alumno serán aquellos en donde el alumno integre y construya sus propios conocimientos, en participaciones y elaboración de productos solicitados de manera individual y sobre todo en conjunto con sus compañeros de grupo.
- La forma en que se relacionan los procedimientos empleados para enseñar y generar el aprendizaje con la evaluación y la acreditación ,es decir, el proyecto académico debe establecerse y ser analizado antes de iniciar la planeación y el diseño de los instrumentos de evaluación.

### **Programa**

El programa de este curso-taller se elaboró con el propósito de que los asistentes revalorarán la importancia de la evaluación educativa como un recurso que le permitiera mejorar su práctica educativa.

Otra intención fue el analizar a detalle los fundamentos teóricos de los procedimientos de aprendizaje que más emplean en la enseñanza de la Odontología con la intención de inferir que mejor permitiera cubrir su proyecto académico por ellos establecido.

Bajo ese contexto y a partir de una base teórica, diseñaría los instrumentos de evaluación acorde con la situación de aprendizaje que demande su proyecto académico.

### **Proceso de enseñanza aprendizaje**

Al inicio se hizo en encuadre del curso-taller, en grupos de trabajo se discutió el programa, a lo que varios asistentes se negaban a un inicio bajo el argumento "que ellos no sabían de evaluación, por ello estaban ahí" , sin embargo, esta situación se superó y aclaró que todos teníamos referentes por estar ejerciendo la docencia (incluso los pasantes), así en plenaria se realizaron las modificaciones pertinentes.

En las sesiones se utilizaron varias técnicas de dinámica grupal (lluvia de ideas, debate, foro) en los primeros textos interpretándolos a la luz de sus experiencias personales.

Una dificultad en el curso fue la actitud de "sabelotodos" y "victimas" de los docentes que ya contaban con información previa sobre evaluación y los que no la manejaban con fluidez, esto generó el análisis de la importancia del trabajo grupal.

Los sujetos estaban acostumbrados a un aprendizaje individual, mecanicista y acritico; pero fueron tomando conciencia de la diferencia que hay entre el aprendizaje grupal e individual, y de los obstáculos que se presentan, por traer consigo cada uno de los educandos su modo habitual de estudiar los textos y, consecuentemente, por la dificultad de hacer el análisis del contenido con apoyo en la experiencia docente y metodológica de cada quien.

Se presentó igualmente el problema de la comunicación y de la responsabilidad que implica el trabajo grupal. Las personas que no habían leído durante la semana el material del curso retardaron considerablemente el trabajo de los grupos. Esto fue analizado por los participantes con resultados muy positivos para el trabajo posterior.

### **Participantes**

Los profesores que no pertenecían a la Comisión y que asistieron a este curso-taller manifestaron en varias ocasiones sus inquietudes sobre el contenido del curso, porque manifestaron que el mismo no respondía a sus expectativas de acuerdo al título del evento (algunos querían se les dieran "recetas" de cómo construir pruebas). La dinámica grupal se vio afectada por la resistencia de dichos asistentes, misma que fue resuelta con la participación de los miembros de la Comisión que habían tomado el primer curso-taller a través principalmente de compartir sus experiencias en la evaluación de sus alumnos.

Esta segunda experiencia permitió establecer algunos parámetros para cursos-talleres futuros, como los siguientes:

1.- Que los participantes que se incorporen por primera vez a un curso de evaluación, tengan la posibilidad de analizar, discutir y definir de manera grupal, apoyados en lecturas, qué es un proyecto académico, qué es la evaluación educativa, las corrientes didácticas presentes en la evaluación del aprendizaje, los tipos de aprendizaje, y las diferencias entre evaluación, calificación y acreditación.

2.- Que los cursos-talleres se mantengan en continuo.

Con respecto a los instrumentos de evaluación, el grupo se llegó a preguntar si se podría considerar a los instrumentos de evaluación de la tecnología educativa como obsoletos, y al trabajo individual como poco productivo en el diseño de los mismos, llegando a la conclusión que no lo eran, pero "que el enfoque crítico y el trabajo grupal, favorecen la reflexión, el análisis, la creatividad que tanto buscamos en los alumnos", y que nosotros mismos no la generamos y mucho menos la evaluamos.

En la última sesión, los asistentes de manera grupal presentaron al pleno un ejemplo de un instrumento de evaluación particular a uno de los módulos y a su vez el inicio de un proyecto tendiente a estudiar un procedimiento de aprendizaje específico de los más utilizados en Odontología (mostrar, contemplar, observar, formar conceptos, elaborar, ejercitar y repetir y aplicar) y los posibles instrumentos a utilizar para la evaluación del mismo.

### **Evaluación del producto solicitado**

El grupo se dividió en tres, (por áreas) para integrar los trabajos elaborados. Al reunirse los equipos y presentar sus conclusiones, los participantes observaron que las mismas coincidían.

Este hecho fue considerado positivo para el mismo, ya que los motivó para seguir analizando las formas que utilizan para enseñar, la forma en que lo hacen, para qué y porqué, pero sobre todo como lo evalúan y de que forma esto trasciende en el aprendizaje y la formación de sus alumnos.

A la conclusión de este curso-taller, la jefatura de carrera al conocer los productos obtenidos, vio la posibilidad de compartir lo aprendido por el grupo con una institución fuertemente cuestionada por su origen y propósitos, la Comisión de Evaluación Nacional de Evaluación (CENEVAL).

La Federación de Facultades y Escuelas de Odontología, a la que está afiliada la FES Zaragoza, convocó la participación a todas las escuelas y facultades a participar conjuntamente con CENEVAL en la integración del Examen General de Calidad Profesional para Odontología, a través del cual se otorgaría el Certificado de Calidad a los Odontólogos que lo acreditaran y en algunos casos el título profesional en caso que las escuelas aceptaran.

Bajo este panorama se encomendó la Comisión de evaluación la coordinación del taller organizado por CENEVAL en la zona centro del país para la elaboración del Examen General de Calidad Profesional de Odontología, que se aplicaría a los Cirujanos Dentistas que solicitarán su certificación profesional a la Federación Mexicana de Facultades y Escuelas de Odontología, organización autorizada en el país para tal fin.

La Comisión aceptó la tarea, bajo una serie de cuestionamientos que permitieron reafirmar lo discutido en los dos cursos-talleres ya realizados entorno a la evaluación del aprendizaje.

1.- ¿Cómo se pretendía otorgar un certificado de Calidad Profesional al Odontólogo, a través de un examen escrito?

2.- ¿Cómo se evaluaría el aprendizaje reflexivo, analítico y crítico ante la solicitud de CENEVAL de 100 reactivos aislados de opción múltiple, para integrar el examen?

La salida a estos cuestionamientos la dio el planteamiento consolidado por la Comisión de evaluación, sobre la elaboración de los exámenes de respuesta estructurada para evaluar los conocimientos teóricos, es decir, que el examen no podía integrarse con preguntas aisladas elaboradas de manera individual por los docentes, sino por el contrario, debería planearse a través del trabajo grupal multidisciplinario de los docentes, tomando como los siguientes ejes:

- Perfil profesional del Cirujano Dentista.
- Funciones profesionales del Cirujano Dentista.
- Carga crediticia por módulo o asignatura
- Problemas de salud bucodental de mayor incidencia y prevalencia en el país.
- Problemas sistémicos que por sus manifestaciones bucales o por su tratamientos farmacológicos requirieran de modificaciones en el manejo odontológico.
- Modelos de atención odontológica alternativos.

Los reactivos tendrían que ser secuenciados para resolver un caso-problema que involucrara a individuos o comunidades.

La propuesta fue aceptada por CENEVAL, sin dificultad, porque ellos solo habían considerado la organización y asesoría técnica de la elaboración de reactivos y la FES Zaragoza aceptó ser la coordinadora del taller, sin dejar de señalar la incongruencia entre el instrumento de evaluación y la finalidad del mismo.

La metodología de la elaboración del examen, fue plasmada por algunos miembros de la Comisión de evaluación en el documento "Manual para la elaboración de casos problemas con reactivos secuenciados" mismo que fue sometido a consideración al Comité Académico de la carrera y aprobado por el mismo.

El manual es el documento que hasta la fecha orienta la elaboración del Examen Profesional Objetivo y el Examen de Rendimiento y que en su momento fue adoptado por la Facultad de Odontología de Tlaxcala y la Facultad de Odontología de la Universidad Autónoma del Estado de México.

Esta experiencia de los miembros de la Comisión fue positiva, porque dio la posibilidad de que los docentes y funcionarios concretaran cambios en una problemática académica determinada.

## TERCER CURSO-TALLER<sup>74</sup>

### LA EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE COMO TAREA EDUCATIVA (40 hrs.)

Este taller se hizo con el propósito de reflexionar sobre la problemática que viven diversas situaciones del aprendizaje con la finalidad de que el profesor tenga la posibilidad de convertirse en el protagonista de la indagación de su propia práctica docente para proponer estrategias de evaluación significativas, acorde al proyecto académico institucional, que reconozca que existe un sinfín de posibilidades de evaluar su práctica docente.

#### Proceso enseñanza aprendizaje

Al inicio se hizo en encuadre del curso-taller, en grupos de trabajo se discutió el programa, a lo que ya menos asistentes que en curso anterior se negaban a un inicio bajo el argumento "que ellos no sabían de evaluación, por ello estaban ahí", sin embargo, esta situación se superó y aclaró que todos teníamos referentes por estar ejerciendo la docencia (incluso los pasantes), así en plenaria se realizaron las modificaciones pertinentes.

En las sesiones se utilizaron varias técnicas de dinámica grupal (lluvia de ideas, debate, seminario, etc) en los primeros textos interpretándolos a la luz de sus experiencias personales.

Las actitudes de "sabelotodos" y "victimas" que se dio en el curso anterior, fue menos importante y de manera aislada entre los docentes que ya contaban con dos cursos que les habían brindado información previa sobre evaluación, esto generó una actitud de colaboración entre los docentes porque varios de ellos explicaban a los recién incorporados los elementos teóricos por ellos analizados destacando de esta manera la importancia del trabajo grupal.

Esto disminuyó el aprendizaje individual, mecanicista y acrítico y favoreció la colaboración, sobre todo en el análisis de los textos, en donde se tuvo la oportunidad de mostrar que varios términos o conceptos estaban interiorizados.

El problema de la comunicación y de la responsabilidad que implica el trabajo grupal fue menor. Las personas mostraron mayor compromiso a las lecturas, sobre todo porque ya se empezó a trabajar por parejas o pequeños grupos no mayor de cuatro miembros. Esto fue analizado por los participantes con resultados muy positivos para el trabajo posterior.

---

<sup>74</sup> Los responsables del curso-taller fueron el Mtro. Antonio Carrillo A. Y la autora de la tesis, y se realizó del 9 al 15 de febrero de 1998.

## **Participantes**

A este curso-taller asistieron 28 docentes de las tres áreas del conocimiento que apoyan a la carrera de Odontología, además de 3 pasantes del programa denominado evaluación del aprendizaje.

La mayoría de los docentes, ya habían tomado los dos cursos-talleres anteriores sobre evaluación, por lo que su participación fue fundamental, para la incorporación del resto de los docentes a una dinámica grupal y a los conceptos inherentes a la tarea educativa de evaluar a los alumnos, bajo propuestas alternativas a la evaluación de corte conductista.

De la misma manera, se manifestaban con beneplácito por los resultados obtenidos dentro del planteamiento iniciado en el segundo taller en relación a indagar sobre los logros obtenidos por la Comisión de Evaluación de la que formaban parte la mayoría de ellos, en lo relacionado a los criterios generales para la evaluación y la acreditación de los alumnos en las áreas clínica, biológica y social en las actividades teóricas y prácticas.

Dichos resultados integraron un documento de circulación interna denominado "La Evaluación del Aprendizaje de la Carrera de Cirujano Dentista", que ahora formaba parte del material de apoyo de este curso, y que tenía la posibilidad de socializarse para invitar al resto de los docentes a buscar de manera conjunta soluciones a los problemas encontrados.

El documento presentó dos hallazgos importantes realizado por los miembros de la Comisión de evaluación: uno en relación a la coexistencia de las corrientes de evaluación ( tradicional, tecnológica y crítica) en el ejercicio de los docentes y otra en las dificultades encontradas entre los diferentes actores del proceso educativo ( funcionarios, docentes y alumnos) para el desarrollo de una evaluación del aprendizaje dentro de un enfoque crítico.

## **Programa**

El curso tuvo como propósito Proporcionar a los participantes los elementos conceptuales fundamentales para elaborar una propuesta evaluativa acorde a sus necesidades y a su labor docente, a través de una metodología basada en el desarrollo del curso está basado en el aprendizaje grupal, de tal forma que implicara una producción grupal realizando una combinación de la reflexión sobre las conceptualizaciones teóricas y sobre todo en la experiencia práctica.

Los contenidos se relacionaron con la Conceptualización del fenómeno evaluativo y el análisis conceptual, epistemológico y axiológico de la evaluación y El proceso histórico de la evaluación, diferencias entre la medición y acreditación y la instrumentación evaluativa.

### **Evaluación del producto obtenido**

Este curso culminó con la elaboración de las investigaciones sobre el perfil académico y socioeconómico de los alumnos de primer ingreso (EDAPI), 1998, 1999, 2000, 2001, 2002, que ya se venían haciendo por un grupo de docentes, antes de integrarse la Comisión y que se continuó dentro de la misma por las mismas docentes, pero que a diferencia de antes los resultados se mostraron y analizaron en el pleno de la Comisión, apoyando así la evaluación curricular, lo que se tuvo la oportunidad de presentar en ponencias sobre la EDAPI, 1998, 1999, 2000, 2001, 2002.

Otro logro promovido y concretado fue la elaboración de los exámenes de rendimiento 1998,2000, 2001, 2002, que ya se describieron en el rubro de reuniones académicas, como instrumentos de evaluación para los planes y programas de estudio.

Al igual que la EDAPI, se elaboraron informes y ponencias, que se han expuesto en diferentes foros, incluso ante la Dirección General de Evaluación Educativa, para el proceso de autoevaluación de la carrera de Odontología.

## CUARTO CURSO-TALLER

### DISEÑO DE INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN DESDE UN ENFOQUE CRÍTICO<sup>75</sup>

Este curso tuvo el objetivo de diseñar los instrumentos de evaluación a partir del análisis del enfoque constructivista y de la teoría de la didáctica crítica con el fin de elaborar instrumentos de evaluación para evaluar el aprendizaje significativo dentro de su el área de adscripción, acorde a sus propias necesidades académicas.

#### Proceso enseñanza aprendizaje

El curso se impartió bajo el modelo del aprendizaje grupal y cooperativo, teniendo como base el seminario y la investigación participativa.

#### Programa

El programa de este curso-taller se elaboró con el propósito de sensibilizar a los docentes sobre la posibilidad de considerar los principios de la escuela crítica y de la importancia de su participación en la generación de nuevos instrumentos a través de la incorporación de enfoques diferentes de la evaluación del aprendizaje a los dominantes, (el enfoque de la corriente didáctica crítica) pero sobre todo de la posibilidad de desarrollar la creatividad en los grupos académicos con el fin de promover la cooperación en la identificación de sus propias dificultades dentro del proceso enseñanza aprendizaje al incorporar cambios y ser los directamente responsables de generar éstos para enriquecer su quehacer o práctica docente.

#### Participantes

Algunos profesores abandonaron el curso-taller porque manifestaron que el mismo no respondía a sus intereses y que no estaban interesados en el diseño de instrumentos de evaluación sobre todo en el área clínica por ya contar con los requisitos para aprobar a los alumnos, establecidos desde muchos años atrás (algunos de los participantes se inscribieron en el curso-taller con la expectativa de que se les dieran "instrucciones y ejemplos precisos" de los instrumentos para evaluar a sus alumnos).

Los participantes que permanecieron mostraron una gran inquietud para diseñar instrumentos nuevos en la evaluación de los diferentes tipos de conocimiento que ellos comparten con sus alumnos, los asistentes al curso antes de concluirlo se comprometieron a mantener un seminario para el estudio y análisis de los diferentes tipos de instrumentos para la evaluación y no sólo

---

<sup>75</sup> Este curso-taller fue coordinado por la autora de la tesis y realizado en la FES Zaragoza en 1999.

para la calificación de los estudiantes, sin presiones de tiempo y adecuarlos a la evaluación de sus alumnos. Lo que gestó una idea de elaboración de un manual para apoyar aquellos docentes interesados en el uso de instrumentos planeados con fines evaluativos para substituir a la improvisación de los mismos y al juicio de expertos, pues dentro de ellos se incorporó a la autoevaluación.

### **Evaluación del producto solicitado**

El grupo se dividió en cuatro, (por año escolar) para integrar los trabajos elaborados. Al reunirse los equipos y presentar sus conclusiones, los participantes observaron que varias de sus propuestas coincidían.

Este hecho fue considerado positivo para el mismo, ya que los motivó para seguir elaborando y afinando sus instrumentos por ellos elegidos, pero ahora en pequeños equipos heterogéneos debido a que se integraron las personas de la diferentes áreas que habían elegido el mismo instrumento de evaluación, pero de diferente año escolar.

A la conclusión de este curso-taller, se acordó mantener el seminario para exponer en plenaria los instrumentos elaborados enriquecidos con otros aportes bibliográficos, pues en esta ocasión solo se limitó la bibliografía de manera intencional para promover esta necesidad de búsqueda de información bibliográfica.

Es importante señalar que ya se han analizado varios instrumentos que han sido diseñados y adecuados a la profesión odontológica por parte de la Comisión y que actualmente se encuentran en proceso un Manual que incluirá a todos ellos y que tendrá el propósito de proponer a los docentes de la carrera otras opciones en la evaluación de sus alumnos.

**QUINTO CURSO-TALLER  
DISEÑO Y ELABORACIÓN DE INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN  
DEL APRENDIZAJE PRÁCTICO-CLÍNICO EN LA CARRERA DE CIRUJANO  
DENTISTA. 1ª. PARTE<sup>76</sup>  
(40 HRS.)**

## **INTRODUCCIÓN**

La evaluación de los alumnos en clínica siempre ha sido un tema polémico entre los propios alumnos y los docentes, por lo que la jefatura de carrera conjuntamente con la Comisión de evaluación con el propósito de apoyar a los docentes para que realicen una evaluación del aprendizaje práctico más objetiva y precisa y de ir consolidando la Propuesta de evaluación aprobada por el HCT plantean la necesidad de reunir a los docentes de clínica de los cuatro años de la carrera para definir los lineamientos generales y criterios de evaluación en la clínica, tomando como referencia los existentes, con el fin de enriquecerlos o elaborarlos en caso de que no existan.

La evaluación del aprendizaje debe tomar en cuenta la forma en la que los alumnos van construyendo o generando su aprendizaje; la forma en la que los alumnos integran o relacionan sus conocimientos de las áreas biológica, clínica y social que aprende a lo largo de sus trayectoria escolar; el dominio que muestra de sus habilidades en el prevención, diagnóstico y tratamiento de los problemas bu dentales que presentan sus pacientes; la forma en la que se relacionan con su profesor, sus compañeros, sus pacientes y el personal de apoyo en los escenarios clínicos, así como, su aprendizaje actitudinal, es decir, la evaluación debe plantear una forma diferente a la que ha permanecido de manera dominante y que ha generado grandes problemas como los altos índices de reprobación y deserción en la clínica.

La labor docente en la definición de la evaluación del aprendizaje es inherente a su papel, por lo que su participación no puede ser relegada por la administración.

## **OBJETIVO**

Proporcionar a los participantes los elementos conceptuales fundamentales para elaborar una propuesta de lineamientos, criterios generales e instrumentos para la evaluación del aprendizaje práctico-clínico, acorde a sus necesidades y a su labor docente.

## **METODOLOGÍA**

---

<sup>76</sup> El curso fue coordinado por la autora de la tesis y se realizó de noviembre a diciembre de 2001 en la FES Zaragoza.

Las sesiones se realizarán bajo una dinámica grupal y de aprendizaje cooperativo, combinando la reflexión sobre las conceptualizaciones teóricas y su experiencia práctica.

## CONTENIDO

- I. Enfoques de la enseñanza y sus repercusiones en la evaluación.
- II. Evaluación, calificación y acreditación.
- III. Aprendizaje significativo.
- IV. Aprendizaje teórico (declarativo), práctico (procedimental) y actitudinal.

EJES TEMÁTICOS	ACTIVIDAD	MATERIAL DE APOYO
Enfoques de la enseñanza y sus repercusiones en la evaluación.	<p>Leer el documento "Corrientes de interpretación de la evaluación" y Realizar la técnica de Rompecabezas (Jigsaw)</p> <p>Exponga por equipo una tendencia de la enseñanza:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>o Tradicionalista.</li> <li>o Tecnocrática.</li> <li>o Enfoque crítico.</li> </ul> <p>Analice los alcances y limitaciones de los enfoques de evaluación. Realizar la técnica de carrusel escrito.</p> <p>Elabore un mapa conceptual en donde muestre los sustentos de la evaluación.</p>	<p><b>MENDOZA MOLINA,</b> Xochiquetzalli. "Corrientes de interpretación de la evaluación".</p> <p><b>GIMENO SACRISTÁN, J.</b> "La evaluación en la enseñanza": En Gimeno S.J. y Pérez G. A. I. <u>Comprender y transformar la enseñanza.</u> Madrid: Morata. Pp. 334 - 397</p>
Tipos de aprendizaje	<p>Con la técnica de la hora del té, analicen los principios del aprendizaje significativo.</p> <p>Exponga por equipo las diferencias entre el aprendizaje teórico, práctico y actitudinal.</p>	<p><b>NOVAK D. Joseph.</b> "El proceso de aprendizaje y la efectividad de los métodos de enseñanza". No. 10</p> <p><b>DÍAZ BARRIG A. F. Y</b> Hernández, R. G. "Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista." México: Mc. Graw Hill. Pp. 179-212</p>
Plan de evaluación del proceso enseñanza-aprendizaje	<p>Bajo la investigación grupal establecer la propuesta de Lineamientos y criterios para la evaluación del aprendizaje en la clínica.</p>	<p>Reglamento de Clínica de la carrera de Cirujano Dentista de la FES Zaragoza.</p> <p>Propuesta de evaluación de la Carrera de Cirujano Dentista FES Zaragoza.</p> <p>Documento de Trabajo de la Comisión de Evaluación.</p>

## CRITERIOS DE EVALUACIÓN

Entrega de los Lineamientos generales para la evaluación en clínica.

## BIBLIOGRAFÍA

GIMENO SACRISTÁN, J. (1992). "La evaluación en la enseñanza": En Gimeno S.J. y Pérez G. A. I. *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Morata. Pp. 334 - 397

MENDOZA M. X. (1983) *Corrientes de Interpretación de la Evaluación*. Ponencia presentada en el 2º. Foro de Evaluación. UAM-Azcapotzalco. Febrero.p.33

NOVAK D. Joseph. (1976). "*El proceso de aprendizaje y la efectividad de los métodos de enseñanza*". No. 10

DÍAZ BARRIGA. F. Y Hernández, R. G.(1998). "*Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista.*" México: Mc. Graw Hill. Pp. 179-212

## SEXTO CURSO-TALLER

### DISEÑO Y ELABORACIÓN DE INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE PRÁCTICO-CLÍNICO EN LA CARRERA DE CIRUJANO DENTISTA. 2ª PARTE<sup>77</sup> (40 HRS.)

#### Los participantes

Los asistentes a este curso-taller fueron docentes de clínica de los cuatro años de la carrera. Teniendo un grupo de 18 asistentes, quienes habían asistido al curso anterior y que se propusieron a darle continuidad para establecer instrumentos de evaluación del aprendizaje teórico-práctico.

#### El programa

El curso se diseñó con los propósitos de analizar el papel de la evaluación del aprendizaje, la calificación y la acreditación de los alumnos y en el desarrollo de su práctica clínica, además de analizar los diferentes instrumentos que existen para evaluar el aprendizaje práctico y caracterizar, el diseño, las indicaciones, ventajas y limitaciones de los instrumentos de evaluación del aprendizaje práctico.

#### Proceso enseñanza aprendizaje

La participación de los asistentes fue en pequeños grupos, en donde se mostraron grandes discusiones sobre todo al tratar de proponer otras formas de evaluación a la utilizada con mayor frecuencia, como los exámenes orales.

Se propuso por algunos asistentes por ejemplo las listas de cotejo, el diario de campo, la observación participante, las escalas estimativas, a lo que algunos docentes no estuvieron de acuerdo por según ellos perder tiempo en el uso de dichas propuestas.

El ambiente fue de tensión y nerviosismo inicialmente, pero posteriormente ante la discusión de las ventajas, pero sobre todo del análisis de las características de los instrumentos, el ambiente fue más favorable.

Nuevamente se presentó la resistencia, que debido al análisis de los documentos con la información de los instrumentos, ayudó a superarse.

#### Evaluación de los logros obtenidos

---

<sup>77</sup> El curso fue coordinado por la autora de la tesis apoyada por dos profesoras de la Comisión y se realizó de enero a marzo de 2002 en la FES Zaragoza

El trabajo de este curso taller, fue continuado hasta cumplir con la entrega de los criterios de evaluación de la evaluación clínica, sin embargo lo relacionado al diseño de los instrumentos para evaluar el aprendizaje de cada procedimiento clínico solo se inició y no se ha concluido, por varias razones, los maestros querían saber si la propuesta de evaluación en clínica del taller anterior ya había sido aprobada por el Comité de Carrera, porque según ellos no tenía sentido diseñarlos porque nadie los iba a utilizar, otro aspecto a considerar fue el número de procedimientos a realizar, son un número importante que el taller no daría el tiempo suficiente, por lo que los docentes están en espera de un próximo taller para concluir los propósitos planteados inicialmente.

Actualmente el producto del taller cuenta con la aprobación del Comité académico de Carrera. Su aprobación ha sido un estímulo muy positivo para los docentes participantes, por lo que en marzo de 2005, reinicia el trabajo de la Comisión de Evaluación de la carrera de Cirujano Dentista de la FES Zaragoza, con el objetivo de ampliar y consolidar al grupo, lo que permitirá desarrollar las propuestas surgidas de los talleres, que promueven una evaluación del aprendizaje hacia un enfoque crítico en contraposición al enfoque tradicional.

#### **4.3 Análisis integral de los cursos-talleres**

En conclusión en torno a los cursos-talleres podemos decir que algo muy importante de destacar es que los docentes al analizar los aspectos a considerar en la evaluación del aprendizaje, mencionaban la necesidad de tomar en cuenta los conocimientos tanto teóricos, como prácticos y actitudinales que debían tener los alumnos; en ocasiones lo expresado por otros compañeros los hacían dudar o entrar en discusión con los miembros restantes, haciendo en ocasiones evidente amplias diferencias que ellos mismos manifestaban como carencias o problemas de falta de actualización en el manejo de los contenidos disciplinarios, así como, el enfrentamiento de diferentes posturas en los diagnósticos, tratamientos, pronósticos y estrategias preventivas de los problemas de salud bucodental y en los enfoques de la práctica profesional estomatológica, esto último sobre todo entre los profesores de las áreas biológica y clínica con el área social.

Las necesidades dentro del campo disciplinar fueron consideradas por los coordinadores de área, presentes en todas las sesiones y que a su vez daban salida a dichas necesidades, a través de la organización de alguna actividad académica (seminario, talleres, cursos, conferencias, etc.)

Los grupos también identificaba sus propias necesidades de formación en relación a la evaluación del aprendizaje, las mismas las abordaba el asesor externo de la Comisión.

A continuación se muestran tres cuadros que presentan el análisis integrados de los cursos-talleres , tomando como referencia lo expuesto por Barabtarlo (1995).

## Fase: Pretarea- Indiscriminación

Descripción: en esta fase los objetivos del grupo están confusos; la participación está basada en la perspectiva individual; los sujetos hacen referencia constante a otro grupo y no al presente, recurriendo a experiencias anteriores. Esta etapa se caracteriza por una ansiedad confusional.

### Sujetos

### Grupo: pasivo

### Esquemas referenciales

El conocimiento ligado a una concepción sobre Hombre y sociedad; como acabado; Subyace la noción de verdad absoluta; el Hombre nace en una sociedad y se adapta a ella; su proceso de conocimiento está en relación a ésta adaptación.

**Valores:** competencia, individualidad, conocimiento de status y poder, en razón de los conocimientos "que se dominan".

**Vinculos:** de dependencia con el conocimiento.

### Dinámica grupal

**Roles:** ( en relación de un status de poder)

En torno al trabajo derivado de las ansiedades básicas;

Temor a pérdida y miedo al ataque.

Se generaliza el proceso de Interacción y comunicación donde aparecen vínculos que se reproducen, el rol viene a ser el factor de Inter pretación del vínculo.

A partir del trabajo grupal se pretende que cambien y se generen nuevos vínculos.

"El sabelotodo", "el crítico"(critica pero no Propone); el saboteador", "el sancionador" "la victima", el registrador", "la coordinadora".

Estos son los principales roles que se estereotipan en esta fase; en ellos subyace la evasión y la omnipotencia.

**Ansiedad:** en relación al miedo y el temor a la pérdida: "por dominar temas"; por la pérdida de tiempo ";de cuestionar", "de no llegar a conclusiones"; "de perderse", "de falta de coordinación"; "necesidad de seguridad teórica (autores, textos).

**Actitudes:** (resistencias al cambio, no se lee; No se escucha; dispersión, desconfianza, Apatia, rechazo a sugerencias de la coordinación; competencia, solapamiento; inasistencias , retardos.

**Lenguaje:** (en relación a un status) monólogos predominio del "yo"); bajar de nivel, pero es necesario", La coordinación no encarrila".

La coordinación (en relación al vínculo de dependencia).

Percepciones de los sujetos sobre de la coordinadora es el depositario de ansiedades y proyecciones. Se percibe a la coordinación como problematizadora, "cuestionadora"; Administradora, "impositiva"; pasiva".

## II. Fase: Tarea- Discriminación

Descripción: en esta fase se esclarecen los roles (de la coordinadora y de los integrantes) se identifican las tareas manifiestas y latentes; se establecen los caracteres explícitos de la tarea: para qué y sus facetas implícitas ( otro tipo de expectativas). Esta fase se caracteriza primordialmente por el movimiento de lo implícito y lo explícito, a partir de los señalamientos sucesivos por parte de la coordinadora. Aparecen dos elementos nuevos en el proceso grupal que son la pertenencia de la tarea. Hay emergencia de liderazgos en coherencia con contenidos y estructura del grupo.

Sujetos	<b>Grupo:</b> pasivo-activo (en transición)
Esquemas referenciales	Comprensión de la propuesta basada en relatividad del conocimiento; el hombre como producto y productor de una sociedad. El Hombre nace en una sociedad y coadyuva a su transformación generando conocimiento.
Dinámica grupal	<b>Valores:</b> cooperación. <b>Vinculos:</b> en relación a la pertenencia al grupo y pertenencia de la tarea. <b>Subgrupos:</b> tendencia a relacionarse por áreas de conocimiento. <b>Roles:</b> rotación de los mismos en relación a la comprensión de la tarea. Si bien son funcionales la misma, se estereotipan en algunas personas que asumen el rol de la coordinación. <b>Ansiedades:</b> en relación al propiciamiento de normas de organización participativa para el trabajo de formación y a la construcción de un instrumento de observación del proceso y de la participación del sujeto en el mismo. <b>Actitudes:</b> en relación a la conformación de normas del grupo para operar como tal. Cooperación, crítica constructiva. <b>Lenguaje:</b> (en relación a la creación de una instancia grupal )" posibilidad de que todos decidan"; " para el aprendizaje no bastan lecturas, ni cursos, sino una postura ante la vida); es una concientización de la imagen que se proyecta".
Percepciones de los sujetos sobre la Coordinación (en relación a la ruptura del vínculo de dependencia).	En esta fase, se elabora el sentimiento de "falta" de Coordinación" y se empiezan a resolver las percepciones contradictorias generadas por la polarización de la relación de dependencia: dependientes –no dependientes.

### III. Fase: Síntesis – Proyecto

Descripción: En esta fase el grupo está en pleno funcionamiento, a partir de una experiencia integradora, y significa un momento de producción.

Sujetos	<b>Grupo:</b> Democrático (hipotético)
Esquema referencial grupal	Comprensión de la propuesta basada en la construcción del conocimiento, a partir de la relación práctica-teoría-práctica. El hombre como un ser de relaciones sociales que coadyuva a la transformación de la sociedad a partir de la transformación de sí mismo. El sujeto se concibe como su propio objeto de investigación, a partir del aprendizaje de formas colectivas de relación.
Dinámica grupal	<b>Valores:</b> Cooperación <b>Vinculos:</b> Democráticos. Con referencia a propiciar formas de organización social para un trabajo participativo; cohesión. <b>Roles:</b> funcionales a partir de la comprensión de las propias acciones para replantear las relaciones de poder, a partir de una revisión de conjunto. <b>Actitudes:</b> en relación al logro de una madurez de grupo; subordinación de objetivos particulares a los comunes para la producción grupal. <b>Lenguaje:</b> en relación a un consenso.
Percepciones de los sujetos sobre la coordinación	Relaciones no conflictivas, el coordinador como orientador del proceso de aprendizaje.

### CUADRO 3. Resultados Del Trabajo Colectivo De La Comisión De Evaluación Producto De Las Reuniones Académicas Y Los Cursos-Talleres

( FASES del trabajo grupal síntesis- proyecto)

AÑO	PRODUCTOS DE LA COMISIÓN DE EVALUACIÓN	EVENTO ACADÉMICO
1998	<p><i>"La evaluación del la Carrera de Cirujano Dentista de la FES Zaragoza".</i></p> <p>Nivel de participación: elaboración.</p>	<p>Ponencia aceptada por el Comité científico del V Foro de Investigación Educativa organizado por la UAM Iztapalapa y la FES Zaragoza. Realizado en la Casa de la Primer Imprenta, en el centro de la ciudad, en 1999.</p>
1999	<p><i>"Manual Para La Elaboración De Casos Problemas Con Reactivos Secuenciados"</i></p> <p>Nivel de participación: elaboración.</p>	<p>Aprobado por el Comité Académico de la Carrera de Odontología.</p>
2000	<p><i>Taller para la elaboración del Examen General de Calidad Profesional de Odontología (EGCP-O), por parte de varios miembros de la Comisión.</i></p> <p>Nivel de participación: Coordinación general y por mesas de trabajo.</p> <p><i>Coordinación del Taller para la elaboración del Examen General de Calidad Profesional</i></p>	<p>Realización del taller en la FES Zaragoza, (1997 ) como sede de la zona centro del país. Escuelas participantes: Facultad de Odontología, ENEP Iztacala, UAM Xochimilco, UNITEC, Facultad de Odontología de la Universidad Autónoma de Tlaxcala, Universidad del Valle de México, Facultad de Odontología de la Benemérita Universidad de Puebla. Facultad de Odontología de la Universidad Autónoma del Estado de México.</p>
2001	<p><i>Exámenes Profesionales Objetivos de la Carrera de Cirujano Dentista de la FES Zaragoza.</i></p> <p>Nivel de Participación: coordinación del taller y elaboración de reactivos.</p>	<p>Procesos de titulación de egresados.</p>

2002	EDAPI	Presentación de ponencias en diferentes foros académicos.
2003	<p data-bbox="161 222 654 314"><i>Programa General de Evaluación de la Carrera de Cirujano Dentista: Subprograma: Evaluación del aprendizaje.</i></p> <p data-bbox="161 371 654 487"><i>Propuesta de Evaluación del aprendizaje para los alumnos del Plan de Estudios Anual de la carrera de Cirujano Dentista. UNAM. FES Zaragoza"</i></p> <p data-bbox="161 656 654 772"><i>"Propuestas de los alumnos de octavo semestre sobre la evaluación en el área clínica de la carrera de Cirujano Dentista. UNAM. FES Zaragoza"</i></p> <p data-bbox="161 864 654 946"><i>"El examen de rendimiento como un instrumento de evaluación para los programas y plan de estudio".</i></p> <p data-bbox="161 1060 654 1206"><i>Propuesta metodológica para el diseño y elaboración de los exámenes profesionales objetivos basados en problemáticas que integran reactivos de opción múltiple secuenciados</i></p> <p data-bbox="161 1298 654 1350"><i>Manual de Instrumentos de Evaluación del aprendizaje</i></p>	<p data-bbox="654 222 1057 314">Presentación de resultados ante la Dirección General de Evaluación Educativa.</p> <p data-bbox="654 371 1057 430">Aprobado por el Comité de Carrera de Cirujano Dentista.</p> <p data-bbox="654 604 1057 800">Aceptado como Cartel en el II Encuentro Iberoamericano y XI Encuentro Nacional de Investigación en Odontología. Realizado en la Facultad de Odontología de la Benemérita Universidad de Puebla.</p> <p data-bbox="654 835 1057 1003">Aceptado como ponencia en el VII Congreso Nacional de Investigación Educativa. Realizado en la Guadalajara por el Consejo Mexicano de Investigación Educativa.</p> <p data-bbox="654 1038 1057 1147">Aceptado como ponencia en el VII Congreso Nacional de Investigación Educativa a celebrar en el 2003.</p> <p data-bbox="654 1298 1057 1350">En proceso de elaboración.</p>

## CONCLUSIONES

Las conclusiones elaboradas a lo largo de la realización de esta tesis, serán ubicadas primero de manera particular respondiendo a cada una de las interrogantes planteadas al inicio de este trabajo, después dentro de cada una de las categorías de análisis que orientaron la investigación, y posteriormente se harán de manera general, con el fin de integrarlas.

A la interrogante de si **¿El docente de la Carrera de Cirujano Dentista puede trabajar algunas problemáticas relacionadas con la evaluación a partir de la integración de un grupo heterogéneo en lo relacionado a funciones (docentes, administrativas, estudiantiles) y a las áreas académicas (biológica-clínica y social) que integran a la carrera?**, se concluye que es factible, desde el momento que el docente se concibe como un sujeto social, y que no sólo es la evaluación la única temática que puede ser trabajada bajo esta modalidad sino todas aquellas que sean de interés para el mejoramiento del ejercicio de la docencia. En convergencia con STENHOUSE (1998), afirmo que no puede haber desarrollo curricular sin desarrollo profesional del docente. Concebido éste, no fundamentalmente como una previa preparación académica, sino como un proceso de investigación, en el cual los profesores sistemáticamente reflexionan sobre su práctica y utilizan el resultado de su reflexión para mejorar la calidad de su propia intervención.

En sentido complementario a la primer pregunta, también se planteó la siguiente interrogante **¿ Es a partir de lo que más les interesa a ellos – instrumentos de evaluación- que se puede iniciar el proceso de cambio en su enfoque de la evaluación?** Se concluye que sí, porque de acuerdo nuevamente con STENHOUSE, considero que la naturaleza del hombre y del conocimiento exigen una aproximación práctica abierta a las imprevisibles consecuencias de potenciar el libre desarrollo de la mente de cada individuo y del grupo, ofreciendo una posibilidad de ir en contra de la corriente dominante que de los años setenta infiltró el desarrollo del curriculum en la FES Zaragoza y en otras instituciones, corriente que basa su concepción de enseñanza en el enfoque por objetivos donde el desarrollo del curriculum se consideró como una mera tarea instrumental relacionando los principios y rutinas empíricamente verificadas que definían una enseñanza eficaz, con la consecución de los objetivos educativos previamente establecidos, mediante la medición de sus manifestaciones observables y para la cual han existido diferentes intentos para realizar cambios no sólo en la evaluación sino incluso en la interpretación de su sistema de enseñanza.

Concluyendo también para la pregunta **¿Es posible aplicar los pasos de la investigación-acción participativa a las prácticas educativas de los docentes, para dar alternativas a los problemas de la evaluación del aprendizaje en la carrera?** La respuesta es sí, y reitero que no sólo para resolver problemas de evaluación, sino de cualquier naturaleza educativa, porque el docente no puede ser sólo un simple técnico que aplica las estrategias y rutinas aprendidas en los años de su formación académica, o bien las dictadas por instancias académico

administrativas del lugar donde labora, sino coincidiendo con lo que plantea SCHÖN (1994), se concluye que el docente debe necesariamente convertirse en un investigador en el aula, en el ámbito natural donde se desarrolla la práctica, donde aparecen los problemas definidos de manera singular y donde deben experimentarse estrategias de intervención también singulares y adecuadas al contexto y a la situación, elaboradas o diseñadas a través de su participación directa.

En consecuencia, me adhiero a la postura de ELLIOT (1989) en pensar que la investigación-acción es un modo de provocar a la vez el desarrollo del currículum, la mejora de la calidad de la enseñanza y el desarrollo profesional del profesor. Se transforman los participantes al desarrollar su capacidad para la discriminación y el juicio en situaciones humanas complejas, conflictivas, inciertas y singulares. Como afirma ELLIOT(1989 pág.11) " Si la investigación-acción consiste en el desarrollo de una forma de comprensión práctica, constituye un modo de búsqueda que reconoce plenamente las 'realidades' que afrontan los participantes en toda su singularidad y desordenada complejidad. De este modo resiste la tentación de simplificar las cosas, las situaciones concretas, mediante la abstracción teórica, pero debe utilizar, e incluso generar, teoría para esclarecer en la práctica los aspectos más significativos de cada caso. En la investigación-acción la comprensión teórico-analítica tiene una relación de subordinación al desarrollo a una apreciación holística o sintética de la situación como un todo".

Puedo concluir, al igual que PÉREZ GÓMEZ (2000) que los participantes de un grupo trabajando bajo el enfoque de la investigación-acción, se transforman al verse inducidos a recomponer sus esquemas estandarizados de pensamiento, presionados por las evidencias que construye el proceso creativo de interacciones que se potencian en el aula y en la escuela.

Y por las actitudes del grupo de trabajo en las reuniones académicas y cursos-talleres que apoyaron el desarrollo de esta tesis, estoy de acuerdo con GADAMER (1979), en que comprender la práctica implica llegar a descubrir el modo como las creencias y valores (que son a su vez construcciones históricas) alcanzan fuerzas poderosas que nos permiten adscribir significados particulares a los acontecimientos; nuestra experiencia como profesores tiene significado para nosotros en función de nuestra propia conciencia históricamente situada. Lo que tenemos que hacer para articular nuestra conciencia históricamente situada. Lo que tenemos que hacer es trabajar para articular nuestra conciencia, de modo que podamos interpretarla.

**¿Es el trabajo grupal una opción para transformar viejas prácticas en la docencia y dar paso a nuevas posibilidades dentro de la evaluación del aprendizaje?** Mi conclusión es sí, y al igual que ELLIOT (1989), considero que por las exigencias de la naturaleza de la reflexión y por las consecuencias que el proceso desencadena, la investigación-acción no puede considerarse un fenómeno solitario en la cabeza de un profesor que trabaja recluso en su aula. La reflexión sobre los complejos intercambios en ciertas situaciones prácticas

requiere diálogo, debate de pareceres y expectativas. Si la traducción de los valores es siempre cuestionable y condicionada por el contexto, las exigencias racionales del proceso de reflexión demandan de forma ineludible el contraste intersubjetivo y plural, para poder tranquilizar los efectos de una argumentación unilateral, sesgada como cualquier otra por las condiciones del contexto. En contraste el diálogo, el debate, las aportaciones de observadores externos (en esta tesis esto se dio a través de la asistencia del asesor externo) y el enriquecimiento con experiencias y teorías ajenas constituyen una condición obvia en todos los procesos de investigación- acción.

**¿Es el trabajo cooperativo una posibilidad dentro de esta dinámica?** La conclusión es sí, porque las consecuencias del empleo del modelo de la investigación-acción afectó a los alumnos, compañeros docentes, y a la propia vida de la carrera de Cirujano Dentista, a través de la aprobación de la propuesta de evaluación del aprendizaje. En cualquier caso la investigación-acción, como cualquier otra práctica social afectó a los miembros de la comisión de evaluación, imponiendo iniciar estrategias de colaboración y debate abierto entre los participantes.

En este sentido se comparte la idea con MORÁN, (1990) que los factores esenciales en la investigación - acción son: a) la participación por considerarse un derecho de los individuos a intervenir en las acciones que sean necesarias para el desenvolvimiento individual y grupal y b) el análisis como condición necesaria tanto en el proceso grupal como la investigación participativa, siempre que lleve al diálogo como constante y este a su vez sea dialéctico, crítico, biográfico y autoevaluativo.

Con base a las categorías de análisis, nuestras conclusiones son:

### **En relación al Contexto**

La institución escolar define los principios y medios con los que los docentes regulan su proceso de formación, pues son las normas, las políticas existentes en los proyectos académico-administrativos, las condiciones materiales, además de la biografía personal de los maestros y la historia social, que siempre están presentes en la práctica del docente.

De acuerdo con ROCKWELL y MERCADO (1986: ), que señalan " que el trabajo de maestro se realiza dentro de un espacio social específico la institución escolar... y que entre las propuestas de formación docente y la práctica de los maestros siempre media una realidad institucional preexistente, dinámica, compleja, que establece formas de relación social, concepciones educativas y jerarquizaciones específicas del trabajo docente".

Las autoras, analizan que cuando se tiene identificada la escuela como contexto pertinente de comprender la práctica docente, se presenta el problema del papel de la institución, pues en ella se ubican las normas que para este

estudio han sido definitorias para analizar las teorías del aprendizaje y modelos de evaluación dominantes en la carrera de Cirujano dentista por casi 22 años, así como la cotidianeidad que en ella se da dentro de sus actores.

La presencia de una organización matricial por muchos años, justificó la existencia de instrumentos de evaluación de tipo objetiva como único instrumento de evaluación, la incorporación de recién egresados, de estudiantes y de docentes con experiencia en instituciones con planes de estudio tradicionalista, delimitaron a la formación docente dentro del campo instrumentalista y conductista para la capacitación de estos nuevos cuadros en un sistema "innovador".

Sin embargo y a pesar de que hayan existido cambios curriculares, la institución parece inmutable, y no es fortuito, el cambio de una cultura escolar instituida por muchos años no puede cambiar con facilidad, es una ardua labor de todos los actores involucrados.

Y son pocos los sensibilizados e interesados a desarrollar las propuestas alternativas a los modelos dominantes de aprendizaje y evaluación.

### **En relación a la formación docente**

Se comparte con MORÁN, (1990) en el hecho, de que las preocupaciones básicas que debiera tener todo profesor, al analizar el tema de la evaluación, es el puntualizar con toda precisión, que el problema de esta actividad no radica en las características técnicas de los objetivos del aprendizaje, ni en las estrategias didácticas que se adopten, ni en los instrumentos o técnicas para llevarla a cabo, sino en el concepto de hombre y aprendizaje del que se parte; esto es determinante para los conceptos anteriores, tanto de su fundamentación como de su instrumentación.

Se coincide con BLEGER (1977) en que la conducta del ser humano es siempre molar, es decir total, donde el individuo se expresa en todo momento como un todo integrado (área de la mente, área del cuerpo y área del mundo externo). En estas circunstancias se tiene que estar consciente en que no es posible tener una manifestación total del aprendizaje, dada la complejidad de este proceso mental, No obstante esta aseveración es un hecho que si bien el aprendizaje se objetiviza en ciertas evidencias en el área del mundo externo, éstas no agotan el fenómeno.

Esto transforma profundamente el concepto mismo de la evaluación, el profesor antes de seleccionar metodología y técnicas para cualquier acción evaluativa necesita cuestionarse sobre la naturaleza del objeto de estudio de la evaluación: en este caso el aprendizaje, pero pueden ser los programas y planes de estudio, los recursos de la institución, los procesos administrativos e incluso los mismos docentes.

En el período que comprende de finales del año 1998 hasta el momento en que se concluye la presente tesis, el proceso de formación docente no se ha modificado sustancialmente, incluso existe un decremento en el abordaje de las temáticas pedagógicas y disciplinarias, posiblemente por la elevada carga administrativa que ha caracterizado a las últimas administraciones según se señala en los discursos de los funcionarios actuales.

### **En relación al aprendizaje Grupal**

Como señalan JHONSON Y JHONSON (1990):

"La cooperación es probablemente las características más genuinamente humana, la que realmente nos separa de otras especies animales. De hecho ha sido principalmente la cooperación lo que ha permitido sobrevivir a la especie humana entre otras especies más fuertes, más grandes, más veloces, más agresivas. Es más ha sido la cooperación la que ha hecho posible la evolución de la especie humana, haciendo posible también la domesticación de animales, el desarrollo de la agricultura, el surgimiento y desarrollo de la industria, la cultura, entre otros. De tal forma que hoy día la cooperación está en el centro de la familia y de la vida familiar (difícilmente puede mantenerse una familia y cumplir sus funciones sin una alta dosis de cooperación entre sus miembros); la cooperación se encuentra en el corazón de todos los sistemas económicos (difícilmente puede funcionar bien una empresa moderna en la que no haya cooperación entre sus diferentes órganos: de ventas, de producción, personal, etc.); e incluso, por no poner más ejemplos, en el mundo actual existe una interdependencia absoluta entre individuos, comunidad e incluso estados, de tal forma que si queremos ir resolviendo los problemas económicos, ecológicos, etc., que actualmente tiene planteados la humanidad, es necesario cooperar a muy diferentes niveles. De ahí que hoy más que nunca la cooperación es la condición necesaria para la supervivencia del género humano. Y de ahí también la crucial importancia que tiene la implementación de la cooperación en la escuela de cara a formar unos ciudadanos realmente cooperativos".

La evaluación del aprendizaje es un proceso social en el que deben participar todos los actores del proceso educativo a través de una metodología de aprendizaje y producción grupal.

La formación y profesionalización de la docencia deben considerar la necesidad de que los docentes cualquiera que sea su área de conocimiento de adscripción, posean una articulación conceptual con una fundamentación epistemológica y teórica básica, que le permitan realizar propuestas adecuadas a sus necesidades, dentro del proceso enseñanza-aprendizaje.

Los criterios de la evaluación del aprendizaje deben ser el resultado de un ejercicio grupal, en donde se consideren tanto el proceso por el cual el alumno integra y aplica sus conocimientos como los factores que inciden en él para reorientar en caso necesario su trayectoria y su formación escolar, la cual deberá responder a las funciones profesionales y el perfil profesional.

Que se debe tener presente que a pesar de los intentos realizados para ubicarnos en un cambio de paradigma en la evaluación del aprendizaje de la carrera de Cirujano Dentista, siempre coexistirán diferentes corrientes teóricas de evaluación.

La evaluación del aprendizaje con una orientación crítica puede incluir los instrumentos de la tecnología educativa sin la rigidez que ésta exige, lo que le permitirá al docente ser más flexible durante el proceso mismo, porque tendrá la apertura de analizar y reflexionar sobre sus propios logros y limitaciones, con la posibilidad incluso de ofrecer propuestas de solución a los problemas hallados.

La evaluación del aprendizaje dentro de la carrera de Cirujano Dentista, se debe complementar con la acreditación, pero sin la precisión numérica que solicita la administración, lo que seguramente será el resultado de un cambio de paradigma.

Por la experiencia presentada en esta tesis se puede decir que se coincide con MORÁN, (1993: ) en el planteamiento que él hace sobre el hecho de que " un proyecto de evaluación inserto en la perspectiva del aprendizaje grupal se inscribe necesariamente en la línea de la observación participante y de la investigación-acción. que plantea el compromiso de la participación real de todos los involucrados en una interacción que los convierte alternativamente como sujetos y objetos del proceso de evaluación".

Esa participación está definida aquí como un ejercicio compartido por todos los implicados en el proceso, que se confunde con el proceso mismo del aprendizaje colectivo y donde su producto es un nuevo proceso iniciado, conocido y realizado por los participantes.

Por lo que una propuesta concreta es el desarrollar un Diplomado, tomando como base la metodología aquí expuesta en las reuniones académicas y cursos-talleres, que le permita al docente involucrarse en un proceso de formación, que a su vez le proporcionará superación y actualización disciplinaria, pedagógica y sobre todo humanística al conocer y desarrollar los principios del aprendizaje cooperativo.

Las sugerencias para el o los coordinadores del Diplomado, sería la incorporación del uso de audio y video grabadoras, para evitar que haya pérdida o distorsión de la información que en ocasiones de manera involuntaria se comete.

Además que de manera inicial el docente reflexione de manera conjunta sobre los siguientes aspectos:

¿Cómo concibe su tarea educativa?

¿Qué tipo de hombre quiere formar?

¿Cuál es su noción del aprendizaje?

¿Cuál es su concepto de evaluación?

¿Cuál es su concepto de evaluación del aprendizaje?

Si existe coherencia entre su concepto de aprendizaje y su concepto de evaluación.

Si considera a la evaluación igual que a la medición.

Si sus criterios e instrumentos evalúan tanto al trabajo individual como el grupal.

¿Qué dificultades o aportaciones le puede brindar la autoevaluación?

Si su evaluación le permite realimentar las deficiencias encontradas tanto en el alumno como en él como docente y las características del contexto con el fin de identificar posibles cambios que apoyen a una concepción del aprendizaje y la evaluación diferente a la teoría conductista, durante el proceso enseñanza-aprendizaje.

Estas reflexiones como ya se mencionó deben ser dentro de cursos-talleres que tengan como propósito, proporcionar a los participantes los elementos conceptuales y fundamentales para elaborar una propuesta evaluativa acorde a sus necesidades y a su labor docente, bajo la metodología basada en el aprendizaje grupal, de tal forma que implique una producción en conjunto a través de la combinación de la reflexión sobre las conceptualizaciones críticas y sobre todo en su experiencia práctica.

Se tiene que continuar con la definición bajo la estrategia de aprendizaje y producción grupal de los criterios de evaluación, de forma específica para cada una de las acciones que los alumnos desempeñen durante su formación profesional. Debido a que este es un trabajo pendiente que debe ser continuado y continuo.

En la Comisión de evaluación, además de los docentes que actualmente participan, deben incorporarse más alumnos y pasantes, para rescatar sus experiencias y los aciertos y limitaciones en las diferentes áreas y fases del proceso de enseñanza-aprendizaje y de la evaluación del mismo. Pero sobre todo participar en un proceso inicial de formación docente, que les daría la posibilidad de incorporarse en un futuro como docentes, que iniciarían con una práctica ubicada en las teorías mediacionales, concretamente en la genético-cognoscitiva que promovería la consolidación del aprendizaje significativo y el aprendizaje grupal sobre todo de tipo cooperativo.

Finalmente de manera general podemos concluir que el modelo de investigación-acción, como una metodología participativa, en la carrera de Cirujano Dentista de la FES Zaragoza, permitió trabajar algunos cambios en la cultura escolar instituida caracterizada por la resistencia y desconfianza de los docentes y la existencia de una práctica hegemónica que concebía a la evaluación educativa, como una tarea de expertos, terminal, fragmentada, objetiva, estandarizada bajo el enfoque tradicional de la evaluación, en una nueva cultura institucionalizada caracterizada por una mayor tendencia al desarrollo de un enfoque crítico de la evaluación desde un abordaje colaborativo, promoviendo el autodesarrollo del docente en la

apertura a nuevos conceptos, en su formación académica, en la participación dentro de elaboración de trabajos académicos colectivos, entre otros.

En este enfoque la práctica profesional del docente es considerada una práctica intelectual y autónoma, no meramente técnica, es un proceso de acción y de reflexión cooperativa, de indagación y experimentación donde estando de acuerdo con PÉREZ G., el docente aprende al enseñar y enseña porque aprende, interviene para facilitar y no imponer ni sustituir la comprensión de sus alumnos y al reflexionar sobre su intervención ejerce y desarrolla su propia comprensión.

*El discurso actual de la evaluación es el mismo que en 1984 describía DÍAZ BARRIGA en la década de los ochenta, tiene un fuerte "obstáculo epistemológico" que refleja las premisas teóricas positivistas y pragmáticas.*

La evaluación se conserva en un discurso tecnicista vinculado únicamente al conductismo, la respuesta nos llevaba a un segundo problema: la evaluación está socialmente determinada y sus resultados condicionan a la sociedad.

Es decir, sus resultados reflejan a las posibilidades económicas que tienen los individuos en sus certificados de estudio, problemas de calificaciones bajas, la reprobación. Se pueden explicar por factores socioeconómicos de los mismos estudiantes y no solamente como un problema de falta de capacidades.

*El discurso de la evaluación como lo señalaba THORNDIKE Y HAGEN citados por DIAZ BARRIGA (1984), aún se fundamenta en la teoría de la medición, lo que impide el desarrollo de una teoría de evaluación, esto es no se abarca la construcción del objeto de estudio de la misma, el estado del proceso del aprendizaje de un sujeto.*

El aprendizaje está conceptualizado únicamente como cambio de conducta más o menos permanentes en el alumno, por lo que aún los docentes se interesan por poseer indicadores y comparar datos en la técnica apropiada para la verificación.

*Es conveniente que el profesor distinga los tipos de contenidos y sus formas de aprendizaje, porque exigen diferentes procedimientos de enseñanza y evaluación, como lo discutimos en las sesiones académicas, en ese sentido coincido con lo que expone HERNÁNDEZ (1998 págs.148-149) .*

*-El cambio de una evaluación estática (la cual tiene fuertes connotaciones empiristas, dado que exige un alejamiento extremo entre ambos para lograr la supuesta objetividad en la valoración) a una evaluación dinámica ( la cual se desarrolla a través de una situación interactiva entre evaluador, el examinado y la tarea, en la que el primero presta una serie de ayudas) requiere de un trabajo arduo y colectivo por parte de los docentes, a través de la*

*reflexión individual y grupal tanto en el salón de clases como fuera de él como también lo señala HERNÁNDEZ , (1998 págs. 242-243).*

De este modo la evaluación se puede dirigir no sólo a valorar los productos del nivel de desarrollo real de los estudiantes sino sobre todo a determinar el nivel del desarrollo potencial.

*-Existió una aproximación al trabajo colaborativo, limitado por el desconocimiento por parte de nosotros los docentes, de disciplinas para trabajar en grupo; desconocimiento de las técnicas de trabajo en grupo y de su eficacia o dificultades para manejarlas eficazmente.*

*-Las investigaciones sobre la colaboración entre pares han demostrado que la interacción con un par más capacitado es sumamente eficaz para inducir el desarrollo cognoscitivo.*

*-Existen problemas en la educación de diversos tipos que impiden los cambios en las formas de comprender la enseñanza y en consecuencia de la evaluación entre dichos problemas se pudieron identificar los siguientes:*

*1.-limitaciones en los profesores: de difícil solución inmediata pero si a mediano y a largo plazo dentro de la formación docente.*

Los profesores en ocasiones no admitimos que no fuimos formados para serlo y que eso puede considerarse como una causa parra los fracasos escolares de los alumnos y no como se ha venido entendiendo, es decir, el fracaso escolar es un problema generado por los propios alumnos y la administración y no por nosotros los docentes.

*2.- limitaciones en relación a los alumnos: generados por condiciones que rebasan los muros escolares y que se ubican en su entorno social, dentro del nivel socioeconómico y cultural de sus familias y del país en el que vivimos.*

Por otro lado la lucha que diariamente enfrentamos los profesores ante los valores de los alumnos basados exclusivamente en la búsqueda del máximo placer en el más corto plazo de tiempo posible y con el menor esfuerzo que se pueda, valores que no los crean los medios de comunicación pero se los potencializa, situación que se refleja en que los alumnos sólo cumplan con los mínimos necesarios sin preocuparse por aprender y sólo por el pase al próximo ciclo escolar.

*3.- Limitaciones en el interior del aula: hemos olvidado o dejado de lado cómo los alumnos se perciben mutuamente y principalmente cómo interactúan entre sí en el contexto escolar, lo que afecta poderosamente al aprendizaje de los estudiantes, a sus sentimientos hacia la escuela y hacia el profesor, a sus sentimientos mutuos e incluso a su propia autoestima.*

En el trabajo del grupo que fue una de las bases de esta tesis, dichos problemas fueron externados por los alumnos y pasantes que formaron parte del mismo, lo

que nos permitió reflexionar que no se da porque tampoco nosotros los docentes sabemos trabajar en grupo, también deben ser consideradas dichas situaciones en la evaluación del aprendizaje de nuestros alumnos, cuando nosotros generamos dichas circunstancias en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

*- Es necesario analizar con profundidad por parte del grupo las teorías de Piaget y de Vigostky , con el propósito de contar con una base teórica de la colaboración desde el enfoque constructivista, ya que ambos consideran el contexto social como componente básico para el desarrollo cognitivo y la construcción del conocimiento, lo que nos daría más elementos para consolidar el trabajo iniciado en esta tesis en el cambio de paradigma centrado en la enseñanza al centrado al aprendizaje.*

*A pesar del trabajo grupal desarrollado en esta tesis, en la carrera de Cirujano Dentista de la FES Zaragoza, aún no se puede generalizar un cambio en la concepción de evaluación vigente, ya que aún varios docente la siguen identificando como sinónimo de medición debido a que la misma sigue siendo apoyada y legitimada por la propia UNAM, a través de la solicitud de calificaciones del 0 al 10 en el llenado de actas , y por la sociedad en su conjunto al expresar que si un alumno no tiene una calificación por arriba del ocho es mal estudiante, pues las calificaciones son muchas veces utilizadas consciente e inconscientemente para fomentar en el alumno actitudes competitivas que como señala MORÁN, (1990), en nada contribuyen a su buena formación.*

Reto por demás desafiante al que los docentes estamos dispuestos a seguir enfrentando, a través de la búsqueda continua de apoyos teóricos, asesorías de grupo, pero sobre todo discusiones y análisis grupales de los problemas relacionados con el proceso de enseñanza y la evaluación del mismo como la fuente de información para el apoyo de los cambios curriculares.

Finalmente comparto lo que ha externado MORÁN, (1990 pág. 19) *La investigación –acción o participativa es un proceso de estudio que nos permite a los docentes participantes ser parte del proceso que modifica y transforma el medio en el cual acontece .*

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ÁLVAREZ**, Manilla de la Peña, J. M. (1976). "Zaragoza y su filosofía". En *Organización académica*, México: ENEP Zaragoza. UNAM.
- ÁLVAREZ**, S. L. Olmos R. A. (2003). "El desarrollo de la personalidad a través de grupos de aprendizaje colaborativos". En Olmos R. A. (Ed.): *Aplicaciones Educativas de la Teoría Sociocultural*. 2ª. ed. México: Facultad de Estudios Superiores Zaragoza. UNAM. Págs.163-193.
- ANDERSON**, S. B. Y **BALL**, S. (1983). *The profession and practice of program evaluation*. San Francisco, Ca: Jossey-Bass.
- AROCHE** Sandoval S. A. (coordinadora). (2001). *La formación de Profesores en las Universidades Publicas de los Noventas*. México: UNAM. ENEP Aragón.
- AUSUBEL** D. P., **NOVAK** J. D., **Hanesian** H. (1983). *Psicología educativa: un punto de vista cognoscitivo*. 2ª. ed. México: Trillas.
- BARABTARLO** Y **ZEDANSKY** Anita. (1995). *Investigación-Acción. Una didáctica para la formación de profesores*. México: UNAM –CISE y Castellanos Editores.
- BARBA** Bonifacio C. (1989 ). *Un trabajador Llamado Maestro*. México
- BARBIER**, J. M. (1993). *La evaluación en los procesos de formación*. Barcelona: Paidós.
- BAULEO** Armando (1969). "Grupo operativo", en *Cuadernos de Psicología Concreta*, Buenos Aires.
- BELLIDO** C. M. E. et al.(1997) "La Formación Docente: análisis de una experiencia" en *Memorias del Simposio sobre Alternativas Universitarias*, México: UNAM. pág. 8.
- BELLIDO** C. M. E. et. al (2001). "Metodología de la Enseñanza". En *Fundamentos de la Docencia Universitaria*. México: UNAM. FES Zaragoza. Págs. 211-212.
- BLANCHE**, Robert (1973). *La Epistemología*, New York : Oikos-Tau.
- BLANCO**, F. (1994). *La evaluación en la educación secundaria*. Salamanca: Amasú Ediciones.
- BLEGER**, J. (1977). "Grupos Operativos en la Enseñanza". En *Temas de Psicología. ( Entrevista y grupos)*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- BOHOSLAVSKY** (1979). "Psicología del Vínculo Profesor-Alumno". En: *Problemas de Psicología Educativa*. México: Revista Ciencias de la Educación.
- BRUNER** J. (1988). *Desarrollo Cognitivo y Educación*; Madrid: Morata.
- BRUNER** J. (1997). *La Educación Puerta de la Cultura*. Madrid España: Visor.
- BURÓN** J. (1996). *Enseñar a Aprender, Introducción a la Metacognición*. 5ª.Ed. Madrid: Mensajero.
- CABRERA**, F. (1986). *Proyecto docente sobre técnicas de medición y evaluación educativas*. Barcelona: Universidad de Barcelona.
- CARRISALES**, César R. (1987). Formación de la Experiencia Docente. Documento de Trabajo Quinto Congreso Nacional de Educación Normal. México.
- Congreso Internacional de Didáctica**.(1995). Volver a Pensar la Educación Vol. I y II. Madrid: Morata.
- CASTAÑEDA**, YÁÑEZ M. (1982). *Análisis Del Aprendizaje De Conceptos Y Procedimientos*. México: Trillas.
- CHEHAHAIBAR**, Nader L. M. (1993). "Las políticas de formación de profesores en la UNAM". En Rev. Perfiles Educativos No. 24. México: CESU-UNAM.

- CHEHAHAIBAR**, Nader L. M. (1992). "Dos Décadas en la formación de profesores universitarios. Una reconstrucción analítica". Ponencia presentada en el Foro "El debate sobre la formación de profesores en las universidades públicas en los 90's". México: División de Estudios de Posgrado e Investigación de la ENEP Aragón.
- CHEHAHAYBAR**, L. y KURI, E. (1982). *Técnicas para el aprendizaje grupal*. México: CISE-UNAM.
- CHEHAHAYBAR**, L. y KURI, E. (1994). "Elementos para una fundamentación teórico-práctica del proceso de aprendizaje grupal". En Rev. Perfiles Educativos No. 63. México: CESU-UNAM
- CLATES**, UABC. (1976). *Enseñanza Modular*. México; UNAM.
- COLL**, C. et. al (2000). *El constructivismo en el aula*, 12ava. ed. Barcelona: Graó.
- COOK**, T. y REICHARDT, Ch. (1986). *Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación evaluativa*. Madrid: Morata.
- COOMBS**, P. (1971). *La crisis mundial de la educación*. Barcelona: Península.
- CORIA**T, Benjamín (1991). *Pensar al revés. Trabajo y organización en la empresa japonesa*. Madrid: Siglo XXI.
- \_\_\_\_\_ (1993). *El taller y el cronómetro. Ensayos sobre el Fordismo y la producción en masa en la era de la electrónica*. Madrid: Siglo XXI. p2.
- CRONBACH**, L. J. (1963). Course improvement through evaluation. Teachers College Record, 64, 672- 683.
- CRONBACH**, L. J. (1982). *Designing evaluations of educational and social programs*. Chicago: Jossey-Bass.
- DE ALBA**, Alicia (1991). *Currículum: crisis, mito y perspectivas*. México: CESU-UNAM.
- DE ALBA**, Alicia (1996). "Teoría y Educación. Notas para el análisis de la relación entre perspectivas epistemológicas y construcción, carácter y tipo de las teorías educativas". En *Teoría y Educación. En torno al carácter científico de la Educación*. Coordinación de Humanidades. México: CESU-UNAM.
- DE ALBA**, Alicia. DÍAZ BARRIGA Á., Biseca A. M. (1998). "Evaluación: Análisis de una Noción". En *Revista Mexicana de Sociología*. Año XLVI. Vol. XLVI. No. 1 enero-marzo. México. Pp175-204.
- DELORS** Jacques, et. al. (1996). *La Educación Encierra un Tesoro*. México: UNESCO.
- DÍAZ Barriga Ángel**, (1984). "Tesis para una Teoría de la evaluación y sus derivaciones en la docencia". En *Didáctica y Currículum*. México: Nuevomar. Págs. 99-143.
- DÍAZ Barriga Ángel**. Martínez D., R. R. y G. V. (1989). *Práctica docente y diseño curricular (un estudio exploratorio en la UAM-Xochimilco)*. México: UAMX-CESU UNAM.
- DÍAZ Barriga Ángel** (1990). *Investigación Educativa y Formación de Profesores. Contradicciones de una articulación*. Cuadernos del CESU, no.20, México D.F.
- DÍAZ Barriga Ángel** (1995). *La escuela en el debate modernidad-posmodernidad en Posmodernidad y Educación*, México: CESU/ Porrúa.
- DÍAZ Barriga Arceo F.**; **HERNÁNDEZ**, R G.(1998), "Constructivismo y evaluación psicoeducativa". En *Estrategias Docentes para un Aprendizaje Significativo. Una interpretación constructivista*: México: Mc. Graw Hill págs. 179-212.

- ELLIOT, J.** (1990). *La investigación-acción en educación*. Madrid: Morata.
- ESCUADERO, Escorza, T.** (2003). "Desde los test hasta la investigación evaluativa actual. Un siglo, el XX, de intenso desarrollo de la evaluación en educación". Rev. RELIEVE., Vol. 9 No. 1, Pp. 11-43.
- ESQUIVEL, J. Y L. CHEHAIBAR.** (1987). *Profesionalización de la docencia*. México: CESU-UNAM.
- EZPELETA, Justa y M.E.** (1983) *En busca de la realidad educativa. Un estudio sobre las maestrías en educación*. México: DIE-CINVESTAV- IPN.
- FEIMEN-NEMSER, S.** (1990). "Teacher preparation: Structural and conceptual alternatives". En HOUSTON, Handbook of research on teacher education. New York: Macmillan. Pp. 212-233.
- FERREIRO, R. Calderón Espino M.** ( 2000). *El ABC del aprendizaje cooperativo: trabajo en equipo para enseñar y aprender*, México: Trillas, (reimp.2001)
- FERRY, Gilles** (1990). *El trayecto de la formación. Los enseñantes entre la teoría y la práctica*. México: Paidós.
- FORREST, G.** (1990), Oral Examinations. En WALBERG, H. Y Haertel, G. (Eds.), *The International Encyclopedia of Educational Evaluation*. Oxford. Pergamon Press.
- GAGNÉ Ellen.** (1985). *La Psicología cognitiva del aprendizaje Escolar*, Madrid: Visor.
- GIMENO Sacristán J, Pérez Gómez A. I.** (2000). *Comprender y Transformar la Enseñanza*, 9ª ed. Madrid: Morata.
- GIROUX Henry .** (1990). *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Barcelona: Paidós-MEC.
- GARCÍA MADRUGA, J. A.** (1990). "Aprendizaje por descubrimiento frente al aprendizaje por recepción: La teoría del aprendizaje verbal significativo." En C. Coll, J. et. al. (Eds.). *Desarrollo psicológico y educación II*. Madrid: Siglo XXI.
- GONZÁLEZ, N. J. De J. et al.** (1978). *Dinámica de Grupos. Técnicas y tácticas*. México: De Concepto. Pág. 134.
- GRAMSCI Antonio.** (1967). *La Formación de los intelectuales*. México: Grijalbo.
- GUBA, E. Y LINCOLN, Y.** (1981). *Effective evaluation*. San Francisco: Jossey-Bass.
- GUBA, E. Y LINCOLN, Y.** (1989). *Fourth Generation Evaluation*. Newbury Park, Ca: Sage Publications.
- HABERMAS, J.** (1982). *Conocimiento e interés*. Barcelona: Taurus.
- HERNÁNDEZ ROJAS G.** (2001). *Paradigmas en Psicología de la Educación*. México: Paidós Educador. págs. 82-86
- HOUSE, E.** (1980). *Evaluating with validity*. Beverly Hills: Sage.
- HONORE, Bernard** (1980). *Para una Teoría de la Formación, dinámica de la formatividad*, Madrid: Narcea.
- HOYOS Medina Carlos Angel** (1992). "Epistemología y Discurso Pedagógico. Razón y Aporía en el Proyecto de Modernidad". En *Epistemología y Objeto Pedagógico*. México: UNAM.
- JENKINS and KEMMIS** (1976). "Rethinking Case Study Notes from the Second Cambridge Conference". En H. Simone (1980). *Toward a Science of the Singular*. Norwich, Center for Applied Research, 47, 233-244.

- JHONSON, D. W., JHONSON R. T.** (1987). *Joining Together: Group Theory and Groups Skills*. Nueva Jersey: Prentice Hall.
- JHONSON, D. W., JHONSON R. T., Houlbeck E.** (1990). *Circles of Learning. Cooperation in the Classroom*. Minnesota: Interaction Book Co.
- JHONSON, D. W., JHONSON R. T.,** (1992). *Advanced Cooperative Learning*, Interaction Book Company: Edina.
- KEMMIS, S.** (1988). *El currículum. Más allá de la teoría de la reproducción*. Madrid: Morata.
- KEMMIS, S. Y Mc. Taggart, R.** (1988). *Cómo planificar la investigación acción*. Barcelona: Alertes.
- LAFOURCADE, P.** (1979). *Evaluación de los aprendizajes*. Kapelusz: Buenos Aires.
- LEMUS Luis Arturo.** (1984). *Evaluación del Rendimiento Escolar*. Buenos Aires: Kapelusz. p. 90
- LEWIN, K.** (1946). Action research and minority problems. *Journal of Social Issues*, 2(4). Págs. 34-46.
- MADAUS, G. F. et. al.** (1991). *Evaluation Models. Viewpoints on Educational and Human Services Evaluation*. Hingham, Mass.: Kluwer Nijhoff Publishing.
- MARDONES J. M. y N. Ursua** (1982). *Filosofía de las Ciencias Humanas y Sociales*. Barcelona: Fontamara.
- MATEO, J. et. al.** (1993). *La evaluación en el aula universitaria*. Zaragoza: ICE-Universidad de Zaragoza.
- NEVO, D.** (1983). "The conceptualization of educational evaluation: An analytical review of the literature". *Review of Educational Research*, 53, 1, 117-128.
- NEVO, D.** (1989). "The conceptualization of educational evaluation: An analytical review of the literature". En E. R. House (Ed.) *New directions in educational evaluation*. London: The Falmer Press, 15-29.
- MORÁN, O. P.** (1987). "Formación de profesores y profesionalización de la docencia". En *Rev. Perfiles Educativos*. No. 38. México: CISE. UNAM. Pp. 42-50.
- MORÁN, O. P.** (1986). "Propuesta de evaluación y acreditación del proceso de enseñanza-aprendizaje en la perspectiva de la didáctica crítica". En PANZA, Margarita, Pérez Juárez E. C., Morán Oviedo P. (1993). *Fundamentación de la Didáctica*. México: Gernika. Págs. 99-137.
- MORÁN, O. P.** (1995). La evaluación del proceso didáctico desde una perspectiva grupal. En *La docencia como actividad profesional*. México: Gernika. Pp. 113-152.
- MCKERNAN J.** (1999). *Investigación-acción y Currículum*. Madrid: Morata.
- NAVARRO P., M. G. et. al.** (1995) " Trayectoria de la Formación docente en la Facultad de Estudios Superiores Zaragoza" . En *Políticas y acciones de la formación docente en México*. *Rev. Investigación Educativa* No.5 México: CISE. UNAM. Pp 193-210.
- NAVARRO P., M. G. et. al.** (1995). "Once años de experiencia de formación docente en la ENEP Zaragoza" en *Memorias del Foro Nacional de Formación de Profesores Universitarios*, México: UNAM. p. 2
- NAVARRO P., M. G. et. al.** (1995). Práctica Educativa y Formación Docente en la ENEP-Zaragoza. *Escuela Nacional de Estudios Profesionales Zaragoza*. México: UNAM.

- MENDOZA, M. X.** (1983) "Corrientes de Interpretación de la Evaluación". Ponencia presentada en el 2º. Foro de Evaluación. UAM-Azcapotzalco. Febrero. Pág.33
- MERCADO Ruth.** (1991). *Los Saberes Docentes en el Trabajo Cotidiano de los Maestros. Infancia y Aprendizaje.*
- MONEREO C.** (coord.), Castelló M. et. al. (2000). *Estrategias de Enseñanza y Aprendizaje*, 8 ava., ed. Barcelona: Graó.
- MONEREO C.** (2000). *Instantáneas, Proyectos para atender la diversidad educativa*, Barcelona: Celeste Ediciones.
- NISBET, J.** (1992). *Estrategias de Aprendizaje*. México: Santillana.
- NOVAK Joseph H.** (1976). "El Proceso De Aprendizaje Y La Efectividad De Los Métodos De Enseñanza". *Rev. Perfiles Educativos* No. 10 Año 1977. Traducción: Serafin Zamora Briones. México: CISE-UNAM.
- OVEJERO, A.** (1990). *Aprendizaje Cooperativo. Una alternativa a la enseñanza tradicional*. Barcelona: PPU.
- PANZA, Margarita, Pérez Juárez E. C., Morán Oviedo P.** (1993) *Fundamentación de la Didáctica*. México: Gernika.
- PARLETT, M. Y Hamilton, D.** (1983). "La Evaluación como iluminación". En GIMENO, J. Y PÉREZ GÓMEZ, A.I. (Comp.), *La enseñanza: su teoría y su práctica*. Madrid. Akal. Págs. 450-466.
- PASILLAS, V. Miguel Ángel.** (1994). "Pedagogía, educación, Formación". En *Rev. Acatlán Multidisciplinaria*. México. UNAM. Págs. 143-155.
- PÉREZ GÓMEZ, A. I.** (1983a). "Conocimiento académico y aprendizaje significativo. Bases para el diseño de instrucción". En GIMENO, J. Y PÉREZ GÓMEZ, A.I. (Comp.), *La enseñanza, su teoría y su práctica*. Madrid. Akal. Pp. 322-349.
- PÉREZ GÓMEZ, A. I.** (1983b). "Paradigmas contemporáneos de investigación didáctica". En GIMENO, J. Y PÉREZ GÓMEZ, A.I. (Comp.), *La enseñanza, su teoría y su práctica*. Madrid. Akal. Págs.95-138.
- PÉREZ GÓMEZ, A. I.** (1985). "Curso: Desarrollo Curricular y Práctica Docente. Currículum y Evaluación". En *Cuadernos de Evaluación*. Págs.11-50.
- PÉREZ, GÓMEZ, A. I.** (2000). "Enseñanza para la comprensión". En GIMENO, SACRISTÁN J, Y PÉREZ, GÓMEZ A. I. *Comprender y Transformar la Enseñanza*, 9ª ed. Madrid: Morata. Pág. 78.
- PÉREZ, Rivera G.** (1987). La formación docente en la perspectiva del Centro de Didáctica, y su proyección en el Centro de Investigaciones y Servicios Educativos (CISE) de la UNAM. En *Rev. Perfiles Educativos*. No. 38. México: CISE. UNAM. Pp. 5-19.
- PLAN Prospectivo De La Carrera De Cirujano Dentista.** (1991-1993) UNAM. FES ZARAGOZA: México.
- PLAN Prospectivo De La Carrera De Cirujano Dentista.** (1994-1998) UNAM. FES ZARAGOZA: México.
- PICHÓN RIVIÉRE E.** (1977). *El Proceso Grupal, Del Psicoanálisis A La Psicología Social*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- POPHAM, W. J.** (1980). *Problemas y técnicas de la evaluación educativa*. Madrid: Anaya.

- POPHAM**, W. J. (1983). *Evaluación basada en criterios*. Madrid: Magisterio Español, S. A.
- POZO**, J.I. (1992). "El aprendizaje y la enseñanza de hechos y conceptos". En C. Coll. J.I. Pozo, B. Sarabia y Valls. *Los contenidos de la Reforma. Enseñanza y Aprendizaje de conceptos y procedimientos y actitudes*. Madrid: Santillana.
- POZO**, J.I. (1996). *Aprendices y Maestros*. Primera edición. Madrid: Alianza.
- POZO**, J.I. (1999) *Teorías Cognitivas del Aprendizaje*. Madrid :Morata.
- POZO**, J.I. MONEREO C. (1999) *El Aprendizaje Estratégico*, Aula XXI. Madrid: Santillana.
- QUESADA**, CASTILLO Rocío. (1988). "Conceptos básicos de la evaluación del aprendizaje". Revista *Perfiles Educativos*, num.41-42 .Pág.7.
- RAMIRO**, Reyes E. *Lucha por un Nuevo Currículo: Lucha por una Nueva Institución*.
- REIGELUTH**, Ch. (2000) *Diseño de la Instrucción, Teorías y Modelos Parte I*, España: Aula XXI Santillana.
- ROCKWELL** E., Mercado R. (1986) La Práctica Docente y la Formación de Maestros. Cuadernos de Educación. México: DIE.
- RODRIGO**, J. M.; Rodríguez, A. y Marrero, J. (1993) *Las teorías implícitas. Una aproximación al conocimiento cotidiano*. Madrid: Visor.
- RODRÍGUEZ**, GÓMEZ G. Gil Flores J. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Aljibe: Málaga, España.
- RODRÍGUEZ**, T. et. al. (1995). *Evaluación de los aprendizajes*. Aula Abierta, Monografías 25. Oviedo: ICE- Universidad de Oviedo.
- ROSALES**, C. (1990) *Evaluar es reflexionar sobre la práctica*. Madrid: Narcea.
- RUSSELL**, N. Y Willinisky. (1997). Fourth generation educational evaluation: The impact of a post-modern paradigm on school based evaluation. Studies in Educational Evaluation, 23, 3, 187- 199.
- SALVADOR**, L. (1992). Proyecto docente. Universidad de Cantabria.
- SANTOS**,M.A. (1993) "La evaluación un proceso de diálogo, comprensión y mejora." En *Investigación en la Escuela*, No.30. Págs.. 23-35.
- SANTOYO**, S. Rafael. (1981). "Algunas reflexiones sobre la coordinación en los grupos de aprendizaje". En Rev. Perfiles Educativos. No. 11. México: CISE. UNAM. Págs. 3-19.
- SARABIA**, B. (1992) "El aprendizaje y la evaluación de las actitudes." En Coll J. I. Pozo, B. Sarabia y E. Valls. *Los contenidos de la Reforma. Enseñanza y aprendizaje de conceptos procedimientos y actitudes*. Madrid: Santillana
- SCHAFF**, Adam. ( 1971) *Historia y verdad*. México: Grijalbo.
- SCRIVEN**, M. (1967). *The methodology of evaluation*. Chicago: Rand McNally.
- SERRANO**, Castañeda José Antonio(1985). *Sobre la Evaluación*. Unidad de Evaluación y Desarrollo Curricular. Mimeo. Escuela Nacional de Estudios Profesionales Zaragoza. México:UNAM.
- SIERRA** Caballero Francisco. (1997). "Panorama de la Economía de la Información en el Tardocapitalismo". En *Políticas de Comunicación* de la Revista Electrónica Razón y Palabra. No.8. Año 2, agosto-octubre.
- SCHÖN** , D. A. (1987). *La formación de profesionales reflexivos*. Barcelona: Paidós.

- STENHOUSE, L.** (1984). *La investigación y el desarrollo del currículum*, 4ª.ed. Madrid: Morata.
- STUFFLEBEAM, D. L.** et. al. (1971). *Educational Evaluation*. Itasca. Illinois: Peacock.
- STUFFLEBEAM, D. L.** y Shinkfield, A. J. (1987). *Evaluación sistemática. Guía teórica y práctica*. Barcelona: Piados/MEC.
- SUNBERG, N. D.** (1977). *Assessment of person*. Englewood Cliffs. N. J.: Prentice Hall.
- TALYZINA Nina** (1994). *La Teoría de la actividad de estudio, como base de la didáctica en la Educación Superior*. México: UAM Xochimilco.
- TAYLOR, S. J.** y Bogdan, R. (1996). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona: Piados.
- TYLER, R.** (1973). *Principios básicos del currículum*. Buenos Aires: Troquel.
- TORRES Salome J.** (1991) "Las teorías de la producción y la posibilidad de prácticas Contrahegemónicas". En *Curriculum Oculto*, Madrid: Morata.
- UNAM, FES Zaragoza. (1998). *Plan de Estudio de la carrera de Cirujano Dentista*. México.
- VATTIMO, Gianni.** (1989) *Posmodernidad y fin de la historia, Utopías, No 2*, mayo-junio .Pág.2.
- VATTIMO, Gianni.** (1990). *En torno a la Posmodernidad.* : Barcelona: Antropos.
- VALLS Enric.** (1993). *Los Procedimientos, aprendizaje, enseñanza y evaluación*. Barcelona: ICE-Horson.
- WITTROCK, M. C.** Coord.). (1997). La investigación de la enseñanza: Vol 1 Enfoques, teorías y métodos. Barcelona: Piadós.
- ZARZAR Charur Carlos.** (1987). *Grupos Operativos en la Enseñanza*. Antología. México. SEP-UG- COMECOSO.
- \_\_\_\_\_ (compilador) (1988). *Formación de Profesores Universitarios, Análisis y Evaluación de experiencias*, México SEP: Nueva Imagen.
- ZEMELMAN H.** (1987). Memorias, Foro Nacional sobre formación de profesores universitarios. México: ANUIES-SEP-UNAM.
- ZAKI Dib.** (1980) "Transferencia de tecnología de la educación en el área científica". Conferencia magistral presentada en el II Congreso de Tecnología y Educación, Toluca, Estado de México, noviembre. Pág. 5

**ANEXO 1**

**ORDEN DEL DÍA Y**

**RELATORÍA DE UNA REUNIÓN ACADÉMICA**

**DE LA COMISIÓN DE EVALUACIÓN**

## REUNIÓN DE LA COMISIÓN DE EVALUACIÓN DE LA CARRERA DE CIRUJANO DENTISTA

11/OCTUBRE/2000

### ORDEN DEL DÍA

- Relación de asistentes.
- Participación de la jefa de carrera.
- Acuerdos de horario y lugar de próximas reuniones.
- Distribución del trabajo relacionado con el Manual de Instrumentos de evaluación a partir de un cronograma de actividades.
- Conclusiones y propuestas para el mejor desempeño de la comisión.

Archivo/LEPF/AGG

## RELATORÍA DE LA REUNIÓN DE LA COMISIÓN DE EVALUACIÓN DE LA CARRERA DE CIRUJANO DENTISTA

11/oct./2000

### Relación de asistentes

Asistieron 14 profesores, de los 26 convocados, el resto no se presentó por diversas causas como permisos académicos, incapacidades médicas y desconocimiento de la reunión por problemas en su localización.

#### Jefa de la carrera

C.D. Laura E. Pérez Flores

#### Coordinadora de la Comisión

C.D. Amparo García González

#### Profesores

Pilar Adriano Adriano

Tomás Caudillo Joya

Manuel Buccio Buccio\*

Ana Ma. Flores Morales

Marta Foglia López

Ma. Virginia González de la Fuente

Nora Patricia Guzmán Vega

Lucrecia Hernández Vences

Regina Herrera Nieto

Patricia Islas Manssur\*

Cecilia Mecalco Herrera

Patricia Meneses Huerta\*

Lourdes Pérez Padilla

Germán Vallín Lugo

#### Pasantes

Laura Rodríguez Arias

Leonor Martínez Ortega

\*Funcionarios, Coordinadores de área.

### Participación de la Jefa de carrera

- En la intervención de la jefa de carrera CD. Pérez Flores, se agradeció la respuesta de los asistentes a la invitación realizada por la carrera, para continuar con el trabajo de la Comisión de evaluación, mismo que ha sido de gran importancia y apoyo a la misma en los temas relacionados a dicha temática.
- Al mismo tiempo exhortó al grupo para concluir el Manual de instrumentos de evaluación y plantear un programa o estrategias que permitan evaluar los programas académicos y plantear un programa o estrategias que permitan evaluar los programas académicos del plan de estudio anual que ya hayan sido desarrollados a la fecha o que estén por concluir.
- Como respuesta a esta propuesta los asistentes plantearon diversas estrategias como la continuidad en la elaboración y aplicación del examen de rendimiento, la evaluación del impacto del aprendizaje en la clínica de las áreas de conocimiento biológica y social marcadas en el plan de estudio, la realización de talleres de evaluación de programas de estudio.

- En esta última tarea, señaló la posibilidad de incorporar a nuevos profesores de la carrera para el desarrollo de dicha actividad.

#### **Acuerdos de horario y lugar de las próximas reuniones**

- A la invitación para tomar acuerdos de horario y lugar de las próximas reuniones de la Comisión, fue aceptada la propuesta de que las fechas y horarios fueran rotatorios con el propósito de no afectar a los mismos grupos de alumnos, actividades o compromisos académicos adquiridos con anterioridad por los profesores, incluso de los que en ese momento no estaban presentes.

Las reuniones se programaron semanalmente y solo hasta diciembre de este año, quedando de la siguiente forma:

Fecha	Día de la semana	Horario	Lugar
19 de octubre	Jueves	10-12 hrs.	Sala 2 de Seminarios
27 de octubre	Viernes	12-14 hrs.	Sala de División de juntas de la División.
31 de octubre	Martes	12-14 hrs.	Cubículo 120 Edificio L1
6 de noviembre	Lunes	12-14 hrs.	Cubículo 120 Edificio L1
15 de noviembre	Miércoles	12-14 hrs.	Sala de División de juntas de la División.
24 de noviembre	Viernes	10-12 hrs.	Sala de División de juntas de la División.
30 de noviembre	Jueves	10-12 hrs.	Por confirmar
4 de diciembre	Lunes	10-12 hrs.	Sala 2 de seminarios

**Nota:** Posteriormente se calendarizarán las reuniones del próximo año.

#### **Distribución de Trabajo**

- En la distribución del trabajo para entregar la próxima semana, la tarea es realizar un examen escrito a libro abierto para cada módulo y área ( de manera individual o colectiva, de acuerdo al número de profesores de cada año).
- La dinámica de trabajo, será la misma que se ha llevado hasta el momento, la cual consiste en presentar ante el grupo lo investigado sobre el instrumento de evaluación elegido y revisarlo para sugerir cambios en caso necesario con el propósito de mejorarlo o bien validar lo expuesto.
- Como información general, se comentó la posibilidad de realizar un taller de evaluación con un enfoque constructivista para el próximo año, pensando en la posibilidad de contar con la presencia del Mtro. Antonio Carrillo Avelar, quien en diversas ocasiones ha asesorado los trabajos de la Comisión.
- La información a los profesores que no asistieron, quedará a cargo de la coordinadora de la comisión, apoyada por el resto de los integrantes de la misma.
- La notificación de la próxima reunión se hará a través de recados en las listas de asistencia de los profesores.

Atentamente,  
Amparo García González  
Coordinadora de la Comisión.

Archivo/LEPF/AGG

**ANEXO 2**  
**PROGRAMAS DE LOS TALLERES**

**UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO  
FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES ZARAGOZA  
CARRERA DE CIRUJANO DENTISTA**

**PROGRAMA DEL 1ER. CURSO TALLER: Evaluación del aprendizaje**

**PRESENTACIÓN**

Hablar de evaluación es un reto, ya que existen un sin fin de concepciones y modelos o enfoques que la definen. Se ha concebido como un proceso a través del cual se emite un juicio de valor sobre algún atributo o como un proceso mediante el cual se obtiene información para tomar decisiones.

Estas concepciones tienen como finalidad el decidir sobre algún aspecto, se decide si lo que se evalúa es pertinente, costeable, de calidad, suficiente, etc. En este sentido la evaluación puede ser aplicable a cualquier área pudiendo ser administrativa, social, psicológica o educativa.

Aplicada a la educación, se pretende con dicho proceso identificar aciertos, errores, fortalezas o limitaciones, que permitan tomar decisiones y recibe el nombre de evaluación educativa, misma que es indispensable dentro de una institución de enseñanza de nivel superior para que el desarrollo de la misma sea óptimo y adecuado y responda a los propósitos para la que fue creada.

Dentro de la FES Zaragoza se pueden evaluar muchos aspectos institucionales, planes y programas de estudio, el modelo educativo, administrativos, problemas políticos, programas de investigación, el proceso enseñanza-aprendizaje, a los alumnos, académicos, por dar algunos ejemplos.

Para cada caso, existen elementos que se pueden incluir en la evaluación, según el propósito que se persiga. Se habla así de un nivel singular, el regional, el nacional y el transcultural o internacional.

Cada situación persigue diferentes propósitos, se realiza de múltiples formas, con diferentes metodologías y contienen un sin número de implicaciones y características particulares.

Se hace necesario que los docentes cualquiera que sea su área de conocimiento posean una articulación conceptual con una fundamentación epistemológica y teórica básica del aprendizaje y de la evaluación del mismo, que le permita realizar propuestas adecuadas a sus necesidades.

La evaluación es el reflejo de la presencia o ausencia de la conceptualización de ésta y del funcionamiento de la institución educativa donde se realiza la actividad docente. De esta forma, todos los profesores estamos inmersos en la evaluación: somos objeto de ella (cuando se evalúa por ejemplo nuestra formación

académica); somos ejecutantes (cuando evaluamos el aprendizaje de nuestros alumnos); somos sus críticos ( cuando cuestionamos cómo se llevan a cabo procesos de evaluación curricular); y finalmente, en menor o mayor medida somos sus diseñadores. Nuestra labor como docentes está indisolublemente ligada a esta actividad en diferentes niveles.

## OBJETVO

- Promover la reflexión sobre las diferentes posturas teóricas de la evaluación del aprendizaje en el docente quien es el protagonista de la indagación de su propia práctica docente.
- Proponer estrategias de evaluación significativas, acorde al proyecto académico institucional, que reconozca que existe un sinfín de posibilidades de evaluar el aprendizaje, así como su práctica docente

## METODOLOGÍA

La forma de trabajo en la que se desarrollará este curso-taller, se dará a través de la discusión de los docentes apoyado en lecturas previas. Así mismo dentro del grupo se formarán varios equipos de trabajo, que tendrán como finalidad analizar los principios epistemológicos, teóricos del aprendizaje y de la evaluación.

## EJES TEMÁTICOS

- El fenómeno evaluativo
- Origen epistemológico y axiológico de la evaluación.
- Proceso Histórico de la evaluación
- Modelos contemporáneos de evaluación

## AGENDA DE TRABAJO

EJE TEMÁTICO	AVTIVIDAD	MATERIAL DE APOYO
<p><b>Lunes – Martes</b></p> <p>Conceptualización del fenómeno evaluativo y análisis conceptual, epistemológico y axiológico de la evaluación.</p> <p>Proceso Histórico de la evaluación</p>	<p>Defina su concepto de educación, aprendizaje, evaluación, medición y acreditación y analice sus implicaciones formativas.</p> <p>Analice grupalmente sus definiciones y propongan el concepto de cada una.</p>	<p>Lea los documentos:</p> <p>PANZA, Margarita, Pérez Esther. Morán Oviedo P. "Sociedad-educación-didáctica". En <u>Fundamentación de la Didáctica..</u> Pp. 48-59</p> <p>PANZA, M. "Instrumentación didáctica" . En <u>Fundamentación de la Didáctica.</u> Pp. 145- 215.</p> <p><b>QUESADA CASTILLO, Rocío.</b> <u>Conceptos básicos de la evaluación del aprendizaje.</u></p>



**UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO  
FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES ZARAGOZA  
CARRERA DE CIRUJANO DENTISTA**

**PROGRAMA DEL 2º. CURSO TALLER: Diseño de instrumentos de  
evaluación del aprendizaje.**

**PRESENTACIÓN**

La intención de este curso es aprovechar la riqueza profesional adquirida de los asistentes a través de su contacto con la práctica docente, con la intención de que éstos revaloren la importancia de la evaluación educativa como un recurso que permita mejorar su práctica educativa.

El conjunto de la temática que aquí se aborda, pretende que a su vez los docentes estudien a detalle los fundamentos teóricos de los procedimientos de aprendizaje que más se emplean en la enseñanza de la Odontología con la intención de inferir la evaluación que mejor permita cubrir los objetivos del proyecto académico que se piense poner en práctica a través de sus académicos.

Por último, en el curso se propone que los docentes a partir de una base teórica diseñe los instrumentos de evaluación acorde con la situación de aprendizaje que demande su proyecto académico.

**OBJETIVOS**

- Promover la reflexión sobre la problemática que viven diversas situaciones del aprendizaje con la finalidad de convertirse en protagonista de la indagación de su propia práctica docente.
- Proponer estrategias de evaluación significativas, acorde al proyecto académico institucional, que reconozca que existe un sinfín de posibilidades de evaluar su práctica docente.

**METODOLOGÍA**

La forma de trabajo en la que se desarrollará este curso-taller, se dará a través de la discusión de los docentes apoyado en lecturas previas. Así mismo dentro del grupo se formarán varios equipos de trabajo, que tendrán como finalidad analizar los procedimientos fundamentales e instrumentos de evaluación más empleadas en la carrera, con la intención de reafirmar o reorientar su aplicación.

**EJES DE ANÁLISIS**

- Relación entre conceptos vinculados con la evaluación y el proyecto académico.

- Relación entre estrategias de aprendizaje y evaluación.
- Problemática teórica de la evaluación y su articulación a un proyecto alternativo de educación.
- Procedimientos de aprendizaje más empleado en la carrera de Odontología y su vinculación a propuestas de evaluación: mostrar, contemplar y observar, formar conceptos, elaborar, ejecutar y repetir y aplicar.

## EVALUACIÓN

Como resultado de lo anterior los equipos de trabajo presentarán un instrumento de la evaluación particular y a su vez un proyecto tendiente a estudiar un procedimiento de aprendizaje específico.

### AGENDA DE TRABAJO

PROFESOR: Antonio Carrillo Avelar

EJE DE ANALISIS	ACTIVIDAD	MATERIAL DE APOYO
Lunes 5 de enero Relación entre conceptos vinculados con la evaluación y proyecto académico.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Mencione sus aspiraciones académicas vinculadas con el curso.</li> <li>- Analice las características del programa y proponga las adecuaciones correspondientes.</li> <li>-Mencione en equipo la relación entre los siguientes conceptos:               <ol style="list-style-type: none"> <li>a) Proyecto académico.</li> <li>b) Educación.</li> <li>c) Aprendizaje</li> <li>d) Evaluación</li> <li>e) Acreditación</li> </ol> </li> </ul>	Hojas de rotafolio y marcadores.
Relación entre estrategias de aprendizaje y evaluación.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Mencione una experiencia de aprendizaje significativo.</li> <li>- Analice las características del aprendizaje significativo.</li> <li>- Advierta la vinculación entre estrategias de aprendizaje.</li> <li>- Mencione y analice algunas experiencias de evaluación significativa.</li> </ul>	Hojas y plumines.

EJE DE análisis	ACTIVIDAD	MATERIAL DE APOYO
<b>Martes 6 de enero</b> Problemática de la evaluación y su articulación a un proyecto alternativo de educación.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Mencione lo que significa un proyecto académico.</li> <li>- Analice sus componente.</li> <li>- Observe la película la misión y destaque sus elementos vinculados con el proyecto y la evaluación.</li> <li>- Mencione las características de la evaluación.</li> <li>- Destaque los principios educativos al tomar en cuenta en una propuesta de evaluación.</li> </ul>	Película "La misión".  Lea el apartado de Stenhouse L. "Evaluación curricular".

EJE DE ANÁLISIS	ACTIVIDAD	MATERIAL DE APOYO
<b>Miércoles 7, Jueves 8 y Viernes 9</b> Procedimientos de aprendizaje más empleado empleados en la carrera de Odontología y su vinculación a propuestas de evaluación	Lluvia de ideas y Debate. Plenaria	Cartas descriptivas de los módulos.  Manuales de Laboratorio.

EJE DE ANÁLISIS	ACTIVIDAD	MATERIAL DE APOYO
<b>Lunes 12</b>	Presentación de la propuesta de Proyecto académico e instrumento de evaluación.	Cartas descriptivas de los módulos.  Manuales de Laboratorio.

## BIBLIOGRAFÍA

**STENHUOSE, Laurence.** (1984 ). "*La Evaluación del Curriculum*" en *Investigación y Desarrollo del Curriculum*. Morata: España.

Enseñar por Cinco Medios.

**LAFURCADE, Pedro** (1979). *La evaluación de los aprendizajes*. Kapelusz: Buenos Aires.

**UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO  
FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES ZARAGOZA  
CARRERA DE CIRUJANO DENTISTA**

**PROGRAMA DEL CURSO TALLER: La Evaluación Del Aprendizaje Como Una  
Tarea Educativa**

## **INTRODUCCIÓN**

La noción así como la práctica cotidiana nos lleva siempre hacia la evaluación. Uno de los campos donde ha adquirido gran relevancia es en la educación, y últimamente en la política gubernamental la ha incorporado a sus acciones (CENEVAL, CONAEVA, etc.) y la Máxima Casa de Estudios la sustenta en su Plan General de Desarrollo, basándose en el Programa General de Modernización Educativa. Generándose así en un primer momento la profesionalización de los docentes.

Siendo la evaluación uno de los temas más discutidos en la actualidad educativa, debido a sus implicaciones en el aprendizaje, en la curricula, en lo institucional y en lo social. Se hace necesario que los docentes cualquiera que sea su área de conocimiento posean una articulación conceptual con una fundamentación epistemológica y teórica básica que le permita realizar propuestas adecuadas a sus necesidades.

La evaluación es el reflejo de la presencia o ausencia de la conceptualización de ésta y del funcionamiento de la institución educativa donde se realiza la actividad docente. De esta forma, todos los profesores estamos inmersos en la evaluación: somos objeto de ella (cuando se evalúa por ejemplo nuestra formación académica); somos ejecutantes (cuando evaluamos el aprendizaje de nuestros alumnos); somos sus críticos ( cuando cuestionamos cómo se llevan a cabo procesos de evaluación curricular); y finalmente, en menor o mayor medida somos sus diseñadores. Nuestra labor como docentes está indisolublemente ligada a esta actividad en diferentes niveles.

## **OBJETIVO**

Proporcionar a los participantes los elementos conceptuales fundamentales para elaborar una propuesta evaluativa acorde a sus necesidades y a su labor docente.

## **METODOLOGÍA**

El desarrollo del curso está basado en el aprendizaje grupal, de tal forma que implica una producción grupal realizando una combinación de la reflexión sobre las conceptualizaciones teóricas y sobre todo en la experiencia práctica.

## CONTENIDO PROGRAMÁTICO

### PRIMERA PARTE

- Conceptualización del fenómeno evaluativo.
- Análisis conceptual, epistemológico y axiológico de la evaluación.

### SEGUNDA PARTE

El proceso histórico de la evaluación.

Médción y acreditación.

Instrumentación evaluativa.

### CRITERIOS DE EVALUACIÓN

- Participación en las sesiones aportando comentarios, ideas, actitudes y criterios.
- Asistencia (80% mínimo).
- Lecturas previas a las sesiones (elaboración de mapas conceptuales).
- Exposición por equipo.
- Elaboración de una propuesta evaluativa.

### AGENDA DE TRABAJO

PROFESOR TITULAR: Antonio Carrillo Avelar

PROFESORA ADJUNTA: Amparo Garcia González

EJE TEMÁTICO	ACTIVIDAD	MATERIAL DE APOYO
<b>Lunes 9 de febrero</b> Evaluación y problemática social.	Observe y analice la película . "Con ganas de triunfar" Discuta en equipos los problemas más frecuentes en la evaluación y práctica docente. - Destaque en equipos las diferencias entre: <ul style="list-style-type: none"><li>○ Evaluación y medición.</li><li>○ Elementos para una teoría de la evaluación.</li><li>○ Evaluación y norma institucional.</li></ul>	- Proyección de la película "Con ganas de triunfar"  - <b>DÍAZ BARRIGA, Ángel (1984)</b> " <u>Tesis para una teoría de la evaluación y sus derivaciones en la docencia</u> " en <i>Didáctica y Curriculum</i> . México: Nuevomiar pp.99-143
<b>Martes 10 de febrero</b> Educación y Problemática de la evaluación.	- Mencione las características de una persona educada. - Destaque las características de la formación en la educación superior. - Concluya sobre la necesidad de incluir los criterios de la diversidad y	Lea el texto la carta de un Indio a Benjamín F.  Vea el video "En la pared"

	creatividad como parte educativa.	
<b>Miércoles 11 de febrero</b> Conceptualización del fenómeno evaluativo y análisis conceptual, epistemológico y axiológico de la evaluación.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Defina su concepto de evaluación y analice sus implicaciones formativas.</li> <li>- Destaque los principales programas de la evaluación:               <ul style="list-style-type: none"> <li>o Aspectos históricos.</li> <li>o Tendencias.</li> <li>o Evaluación e investigación.</li> <li>o Sustento teórico.</li> </ul> </li> <li>- Proponga elementos para una teoría de la evaluación.</li> </ul>	<p>Lea el documento <b>QUESADA CASTILLO, Rocío</b>. "Conceptos básicos de la evaluación del aprendizaje".</p> <p><b>DE ALBA ALICIA</b> . "El discurso de la evaluación"</p>
<b>Jueves 12 de febrero</b> Proceso Histórico de la evaluación.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Destaque los principales problemas de la evaluación como una actividad social.</li> <li>- Describa los problemas teóricos de la evaluación y la práctica educativa.</li> <li>- Concluya mencionando que es la asignación de metas a partir de una teoría de grupo.</li> </ul>	<p>Lea y analice en grupo el documento: <b>DÍAZ BARRIGA, Ángel</b>. "Tesis para una teoría de la evaluación y sus derivaciones en la docencia".</p>
<b>Enfoques de la enseñanza y sus repercusiones en la evaluación.</b>	<p>Exponga por equipo de tres, una tendencia de la enseñanza:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>o Tradicionalista.</li> <li>o Tecnocrática.</li> <li>o Enfoque crítico.</li> </ul> <p>Analice los alcances y limitaciones de los enfoques de evaluación. Elabore un mapa conceptual en donde muestre los sustentos de la evaluación.</p>	<p><b>MENDOZA MOLINA, Xochiquetzalli</b>. Corrientes de interpretación de la evaluación.</p> <p><b>GIMENO SACRISTÁN, J.</b> (1992). "La evaluación en la enseñanza": En Gimeno S.J. y Pérez G. A. I. Comprender y transformar la enseñanza. Madrid: Morata. Pp. 334 - 397</p>
<b>Viernes 13 de febrero</b> Instrumentación evaluativa.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Analice los instrumentos de evaluación y acreditación más empleados.</li> <li>- Discuta sus alcances y limitaciones.</li> <li>- Analice y discuta la Lectura. "Una polémica en relación al examen".</li> </ul>	<p><b>DÍAZ BARRIGA, Ángel</b>, "Una polémica en relación al examen".</p>
<b>Evaluación de la evaluación</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Analice y discuta el texto,</li> <li>- "Instrumentos para la evaluación del aprendizaje".</li> <li>- Destaque los alcances y limitaciones en la evaluación del aprendizaje.</li> <li>- Destaque los alcances y</li> </ul>	<p><b>TRISTAN, Agustín y Patiño Jesús</b>, "Instrumentos para la evaluación del aprendizaje".</p>

<p>Estado actual de la evaluación del aprendizaje en la carrera de Cirujano Dentista de la FES Zaragoza</p>	<p>limitaciones en la evaluación y la acreditación.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Analice algunos instrumentos de evaluación.</li> <li>- Concluya destacando los elementos para una propuesta de evaluación.</li> <li>- Analice y discuta el documento "La evaluación del aprendizaje en la carrera de Cirujano Dentista de la FES Zaragoza".</li> <li>- Concluya mencionando que acciones se sugieren para promover la vinculación de un enfoque crítico de la enseñanza con la evaluación del aprendizaje dentro de la carrera de Cirujano Dentista.</li> </ul>	<p><b>GARCÍA GONZÁLEZ</b> Amparo. González de la Fuente V. Y Comisión de Evaluación de la Carrera de Cirujano Dentista. "La evaluación del aprendizaje en la carrera de Cirujano Dentista de la FES Zaragoza".</p>
---	--	--

## BIBLIOGRAFÍA

**DE ALBA ALICIA E.** (1988) "El discurso de la evaluación".

**DÍAZ BARRIGA, Ángel.** (1984) "Tesis para una teoría de la evaluación y sus derivaciones en la docencia".

**DÍAZ BARRIGA, Ángel,** (1977) "Una polémica en relación al examen".

**GARCÍA GONZÁLEZ** Amparo. González de la Fuente V. Y Comisión de Evaluación de la Carrera de Cirujano Dentista. (1997) "La evaluación del aprendizaje en la carrera de Cirujano Dentista de la FES Zaragoza".

**GIMENO SACRISTÁN, J.** (1992). "La evaluación en la enseñanza": En Gimeno S. J. y Pérez G. A. I. Comprender y transformar la enseñanza. Madrid: Morata. Pp. 334 - 397

**MENDOZA MOLINA,** Xochiquetzalli. (1983) Corrientes de interpretación de la evaluación.

**QUESADA CASTILLO,** Rocío. (1988) "Conceptos básicos de la evaluación del aprendizaje". Perfiles Educativos, núm. 41-42 pp. 7 UNAM- CISE.

**TRISTAN,** Agustín y Patiño Jesús, (1978) "Instrumentos para la evaluación del aprendizaje". UNAM. ENEP Zaragoza: México.

**UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO  
FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES ZARAGOZA  
CARRERA DE CIRUJANO DENTISTA**

**PROGRAMA DEL 4o. CURSO TALLER: El diseño de instrumentos  
de evaluación desde un enfoque crítico.**

**PRESENTACIÓN**

Partiendo de la idea que la evaluación en esencia constituye un proyecto de investigación que además de conceptualizar el problema a investigar, determina a su vez las estrategias de recuperación e interpretación de la información más significativa en los distintos niveles y/o etapas en que se va a desarrollar, es de gran trascendencia diseñar instrumentos de evaluación que posibiliten este enfoque.

**CONTENIDOS**

- Los modelos de la institución de la educación formal:  
Escuela tradicional, nueva, tecnocrática y crítica.
- Diferencias entre evaluación y acreditación.
- Los instrumentos de evaluación como referentes del desempeño de los alumnos.

**AGENDA DE TRABAJO**

EJES TEMÁTICOS	ACTIVIDAD	MATERIAL DE APOYO
Los modelos de la institución de la educación formal.	Análisis de los diferentes modelos teóricos a través de la denominación de los diferentes tipos de escuela.	PANZA, Margarita, Pérez Esther. Morán Oviedo P. (1993). "Sociedad-educación-didáctica". En <u>Fundamentación de la didáctica</u> . México: Gernika. Pp. 48-59
Diferencias entre evaluación y acreditación.	Debate	MORÁN Oviedo Porfirio.(1990). "Propuesta de evaluación y acreditación del proceso enseñanza aprendizaje en la perspectiva de la didáctica crítica. En <u>Fundamentación de la didáctica</u> . México:Gernika.
Los instrumentos de evaluación como referentes del desempeño de los alumnos	Seminario-investigación	PANZA, Margarita, Pérez Esther. Morán Oviedo P. (1993). "Instrumentación didáctica" . En <u>Fundamentación de la didáctica</u> . México: Gernika. Pp. 145- 215.

## CRITERIOS DE EVALUACIÓN

Participación en las sesiones aportando comentarios, ideas, actitudes y criterios.

Asistencia (80% mínimo).

Lecturas previas a las sesiones (elaboración de mapas conceptuales).

Exposición por equipo en el seminario.

Elaboración grupal de un instrumento de evaluación para evaluar algún tipo de aprendizaje de sus alumnos (teórico, práctico, actitudinal), acompañado del respaldo teórico del mismo.

## BIBLIOGRAFÍA

**MORÁN** Oviedo Porfirio (1990). "Propuesta de evaluación y acreditación del proceso enseñanza aprendizaje en la perspectiva de la didáctica crítica". En Fundamentación de la didáctica. México: Gernika

**PANZA**, M. Pérez E. Morán O. P. (1993). "Sociedad-educación-didáctica". En Fundamentación de la didáctica. México. Gernika. pp. 48-59.

\_\_\_\_\_ (1993). "Instrumentación didáctica" . En Fundamentación de la didáctica. México. Gernika. pp. 145- 215.

Manual de instrumentos de evaluación..... (mimeo, aún sin publicación)

**Propuesta** para la evaluación de los alumnos del plan anual. ( 2000). UNAM: FES Zaragoza.

**ANEXO 3**  
**TÉCNICAS**

## Diario de Campo

Fecha \_\_\_\_\_

Número de observación: \_\_\_\_\_

Observador: \_\_\_\_\_

Asistentes: \_\_\_\_\_

### Tarea-Diseño de Investigación

### Momentos de aprendizaje

Individual  Detectar los problemas a enfrentar en la Institución para producir un proyecto de evaluación del aprendizaje con un enfoque de participación grupal.
Diseñar una estrategia para introducir la investigación-acción en la institución empleando un proyecto de evaluación del aprendizaje con un enfoque de participación grupal.
Participar como sujeto en la formación de un grupo
B. Del grupo Conformar un grupo de aprendizaje
Construir un proyecto participativo A partir de los principios teórico metodológicos de la investigación acción y evaluación del aprendizaje
C. de la Coordinación - Centrar la relación entre el grupo y la tarea.

Observaciones	Interacción Grupal
<p data-bbox="77 197 157 220">FASES</p> <p data-bbox="185 256 404 279">6. Indiscriminación</p> <p data-bbox="77 314 344 366">Esquemas referenciales en términos de:</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li data-bbox="575 197 904 220">- Vínculos: de Dependencia</li> <li data-bbox="575 227 989 340">- Roles: En relación a una posición de status y poder y a una concepción de conocimiento como de "dominio del mismo"</li> <li data-bbox="575 347 719 369">- Actitudes:</li> <li data-bbox="575 376 989 428">- Ansiedades: temor al ataque y miedo a la pérdida.</li> <li data-bbox="575 435 989 487">- Lenguaje: Monólogos en términos de status y poder.</li> </ul>
<p data-bbox="185 522 388 545">7. Discriminación</p> <p data-bbox="77 579 344 631">Esquemas referenciales en términos de:</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li data-bbox="575 522 989 635">- Vínculos: En relación a la pertenencia al grupo y de pertinencia con la tarea. Cooperación .</li> <li data-bbox="575 642 989 716">- Roles: Liderazgos funcionales, centran la tarea, ayudan a comprender e interpretar.</li> <li data-bbox="575 723 989 798">- Actitudes: propiciar formas de organización social para un trabajo participativo.</li> <li data-bbox="575 805 811 828">- Lenguaje: Diálogo</li> </ul>
<p data-bbox="185 869 314 892">8. Síntesis</p> <p data-bbox="77 927 344 979">Esquemas referenciales en términos de:</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li data-bbox="575 869 876 892">- Vínculos: Democráticos.</li> <li data-bbox="575 899 989 973">- Roles: Intercambio de roles funcionales en relación a la cohesión de grupo.</li> <li data-bbox="575 980 886 1003">- Actitudes: Productividad.</li> <li data-bbox="575 1010 844 1032">- Lenguaje: Consenso.</li> </ul>

## Técnicas <sup>78</sup>

Para propiciar la formación para el trabajo en los grupos de discusión:

### Saber escuchar

Propósito: Lograr que el grupo tome conciencia de las condiciones necesarias para que se pueda llevar a cabo el diálogo, ejercite su capacidad para escuchar y avance en su proceso de comunicación.

Proceso:

- Al comenzar este ejercicio el facilitador pide al grupo que cada participante reflexione y anote en una hoja las cualidades que según él, debe reunir quien quiera aprender a escuchar a los demás.
- Les da un tiempo prudente para hacerlo.
- Enseguida les pide que pasen al pizarrón en silencio y escriban sólo una cualidad. Pueden volver a ponerse de pie cuantas veces quieran y escribir otra vez, sin dar explicaciones sobre el hecho.
- Cuando el pizarrón está lleno, les pide que cada uno en su lugar jerarquice doce cualidades, poniéndoles su número de orden en razón de la importancia que les asigne.
- Después divide al grupo en pequeños grupos para que discutan y se pongan de acuerdo para quedarse con las que consideren pertinentes de las que se anotaron, diciendo porque y asignándoles una nueva jerarquía acordada como grupo.
- En el tercer tiempo el propio coordinador pide a los grupos que digan cuales son las cualidades que eligieron y las van anotando en el pizarrón.

Ejemplo:

Grupo I	Grupo II	Grupo III
Franqueza	preguntas	apertura
apertura	oportunas	Atención
Sentido crítico	respeto	Preguntas oportunas
respeto	Sentido crítico	Interpretación
Comprensión	Comprensión	franqueza
Preguntas	Franqueza	Comprensión
Oportunas	Apertura	Lógica
Atención	Interpretación	Prudencia
interpretación	discusión	Respeto
lógica	seguridad	Sentido crítico
Seguridad	atención	Paciencia

<sup>78</sup> Las técnicas fueron tomadas de los libros de CHEHAYBAR E. (1982). Técnicas para el aprendizaje grupal. CISE-UNAM. México y de FERREIRO R. Calderón Espino M. (2000). El ABC del aprendizaje cooperativo: trabajo en equipo para enseñar y aprender. México: Trillas. ; MCKERNAN J. (1999) Investigación-acción y Currículum. Madrid: Morata.

- Una vez escritas en el pizarrón, el coordinador promueve una discusión en el grupo, no con la finalidad de que se pongan de acuerdo en jerarquizar las cualidades sino con el fin de lograr que el grupo tome conciencia de las condiciones necesarias para que se pueda llevar a cabo un diálogo, ejercite su capacidad para escuchar y avance en su proceso de comunicación.
- Al finalizar el ejercicio el coordinador pide al grupo que responda, en equipo a las siguientes preguntas:

¿Cuáles son las condiciones necesarias para llevar a cabo una discusión?

¿Qué aprendizajes lograron con este ejercicio?

Después en una plenaria se ponen en común las respuestas y se evalúa el ejercicio.

### **Tormenta de ideas**

Propósitos: Resolver problemas acumulando el conjunto más amplio de ideas y alternativas. Comprometer la imaginación creativa. Promover el ejercicio de la investigación-acción.( la resolución de problemas, en particular las formas creativas de hacerlo, está en el núcleo de la investigación-acción).

Promover el aprendizaje en una estructura de grupo democrático.

Proceso:

Dar a conocer las reglas de la dinámica (de preferencia por escrito en el pizarrón).

- Durante la sesión de "pensamiento" no se permite la crítica o la evaluación.
- Se estimulará un intercambio libre de ideas.
- Buscar la cantidad de ideas.
- Buscar la combinación y adaptación de las ideas.

El facilitador :

- Explica el problema con claridad .
- Registra las ideas visualmente.
- Estimula el debate de las ideas y propuestas.
- Pide al grupo que evalúe las ideas.

En este método, están presentes varios pasos importantes de la resolución científica de problemas: se define el problema se ofrecen propuestas (hipótesis), se exploran las consecuencias, se llega a conclusiones, se toman decisiones sobre la acción, y resulta una nueva acción y reflexión sobre la acción.

## **Seminario de investigación-acción**

### **Propósito:**

Facilitar la realización de la investigación-acción, a través de la colaboración y participación del grupo ante la presentación de casos o informes o artículos de trabajo.

### **Proceso:**

El seminario de investigación-acción se debe celebrar en un grupo pequeño, las reuniones deben tener lugar regularmente, cada una o dos semanas y con una duración entre una o varias horas.

La responsabilidad de las sesiones debe alternarse entre los participantes de acuerdo a las preferencias temáticas, la dirección debe estar a cargo del grupo sin embargo se requiere de un tipo de presidente organizativo, coordinador o facilitador. No se debe ver a esta persona como líder, sino como a un igual con la responsabilidad añadida de presidir.

El seminario se utiliza mejor en las áreas donde existe una falta de modelos de primera mano o de investigaciones publicadas.

Normalmente cada miembro del grupo prepara un artículo y se espera a que otros miembros lean obras sobre el asunto y reflexionen y debatan las ideas.

Las presentaciones pueden ser de varias clases: se puede presentar una breve sinopsis de lo que se ha leído en forma de un resumen, o bien adoptar un enfoque crítico hacia una posición o línea de aplicación. Es muy útil proporcionar con antelación copias de las presentaciones a los otros miembros del grupo. Por último, los miembros pueden presentar artículos de trabajo que van destinados al grupo y que documentan colectivamente las ideas de los miembros para el debate.

## **Debate de grupo**

### **Propósitos:**

Servir como una técnica de investigación-acción, a través de la exposición de puntos de vista, opiniones, posturas, argumentos y soluciones a un tema o problema.

### **Proceso:**

3 En un espacio amplio en donde los participantes estén cómodos, sentar en círculo a los participantes, incorporando al mismo al facilitador.

4 Establecer tiempos en las participaciones y número de rondas ha realizar.  
El facilitador (presidente responsable) debe :

- Definir y clarificar el problema a debatir.
- Gestionar la indagación de las soluciones.
- Servir como modelo para el fomento del método científico de resolución crítica y reflexiva de problemas.
- Favorecer el debate en un clima de respeto y confianza.
- Promover la autorreflexión, hacer inferencias y generalizaciones.

Los participantes deben en sus intervenciones:

- Proporcionar argumentos.
- Ser claros, breves y concretos.
- Establecer conclusiones.

### **Investigación grupal (Shlomo Sarna y R. Hertz-Lazarowitz)**

**Propósitos:** Dirigir investigaciones científicas en equipos; conducir descubrimientos teóricos o prácticos; analizar contenidos y procesos de aprendizaje.

Proceso:

Etapa 1: Identificar el tema/tópico y formar equipos.

- Los equipos buscan información, escogen temas y categorizar sugerencias para la investigación.
- Los participantes forman equipos según el tema que les interesa estudiar.
- El profesor ayuda en la recopilación de información y organización de equipos.

Etapa 2: Planeación de la tarea de aprendizaje.

Los estudiantes planean juntos:

- ¿Qué estudiar?
- ¿Cómo estudiarlo?
- ¿Quién hace qué? (División social de trabajo.)
- ¿Cuál es el propósito o meta para estudiar ese tópico?

Etapa 3: Efectuar la investigación.

- Los participantes juntan la información, analizan los datos y llegan a una conclusión.
- Cada miembro del grupo contribuye al esfuerzo del equipo.

- Los participantes cambian, discuten, clarifican y analizan ideas.

#### Etapa 4. Preparar el reporte final.

- El equipo determina el mensaje esencial del proyecto.
- El equipo planea qué y como va a reportar.
- Prepara la presentación.
- Ensaya la presentación.

#### Etapa 5. Presentar el reporte final.

- La exposición a la clase combina una variedad de técnicas de presentación.
- La presentación involucra al resto de los equipos.
- La clase evalúa la claridad e interés de la presentación de acuerdo con el criterio determinado previamente por toda la clase.

#### Etapa 6. Evaluación

- La clase retroalimenta a los equipos.
- El coordinador y los participantes colaboran en la evaluación del aprendizaje de los equipos y de las presentaciones.

### **Rompecabezas I (Jigsaw)**

Propósitos: procesar una lectura; sintetizar; aprender del texto.

Proceso: todos los equipos leen el mismo contenido.

- Se forman equipo base. Los alumnos, en cada equipo, se reparten la lectura en partes iguales o de acuerdo con los intereses del equipo.
- Cada alumno lee su porción, toma notas, reflexiona sobre la aplicación e implicaciones de lo que ha leído.
- Se preparan para enseñar el contenido y sus implicaciones a sus compañeros de equipo.
- Cada miembro del equipo enseña a sus compañeros.
- Al final de las presentaciones se realiza una discusión extensa, en el equipo, de lo que se aprendió.

### **Carrusel escrito**

Propósitos: escribir ideas, generar creatividad.

Proceso: (4 –6 personas por mesa.)

- Ordenar todo sobre la mesa, cada miembro del equipo debe tener un papel y un lápiz. No se permite hablar durante la fase de escritura.

- Cada quien completa el enunciado que se le da, por ejemplo: "Existen múltiples formas de hacer sentir bien a nuestros alumnos durante su estancia en clínica, esas son...":
- Terminado el enunciado, cada miembro entrega su hoja a su compañero de su derecha. Éste lee lo que escribió el compañero y le añade otra oración. Luego pasa la hoja a la derecha.
- Siguen escribiendo y pasando la hoja unos siete minutos más.
- Al terminar el tiempo, cada miembro lee a los demás lo escrito en la hoja que tiene.
- El equipo escoge uno para compartir con los otros equipos, edita lo necesario agrega una conclusión y le da un título.
- Se escoge un lector que lo lea con entusiasmo.

### **Hora del té**

Propósitos: Comprobar que todos asimilaron la información; repasar; resumir más relajarse; cerrar una sesión de trabajo.

Proceso: (un espacio amplio, un cronómetro para medir el tiempo)

Numerar a los participantes del 1 al 2 (todo el grupo)

Poner de pie a los participantes y formar dos círculos concéntricos(o dos líneas) donde estén frente a frente con un compañero.

Discutan la primera pregunta o el primer tema durante un minuto.

Al terminar el minuto, los del círculo de afuera rotan hacia la derecha para enfrentarse con el siguiente compañero ( o una línea se mueve una posición).

Se saluda al nuevo compañero y se discute la segunda pregunta. Al terminar el minuto, los del círculo de afuera se despiden y van con el siguiente compañero, y así sucesivamente hasta discutir 10 preguntas.