

EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE CONCEPTOS Y TÉCNICAS

Manuel S. Saavedra R.

PEDAGOGÍA DINÁMICA



Director editorial: **Miguel Escorza T.**
Director de la serie: **Manuel S. Saavedra R.**
Coordinación editorial: **Gilda Moreno Manzur**
Producción: **Héctor Martínez**

© 2001 Editorial Pax México,
Librería Carlos Césarman, S.A.
Av. Cuauhtémoc 1430
Col. Sta. Cruz Atoyac
México, D.F. 03310
Tel.: 5605 7677
Fax: 5605 7600
Correo electrónico: editorialpax@editorialpax.com
Página web: www.editorialpax.com

Primera edición, 2001
Primera reimpresión, 2004
ISBN 968-860-587-9
Reservados todos los derechos
Impreso en México/Printed in Mexico

ÍNDICE

<i>Introducción</i>	v
1. Marco conceptual de la evaluación educativa	1
Origen de la evaluación	1
Paradigmas y evaluación educativa	10
2. Conceptos de evaluación de los aprendizajes	26
Evaluación del aprendizaje de hechos y datos	26
Evaluación cualitativa y criterial	28
Evaluación procesual y formativa	32
Evaluación del aprendizaje de los contenidos	
conceptuales	34
Evaluación del aprendizaje de los contenidos	
procedimentales	36
Evaluación del aprendizaje de	
los contenidos actitudinales y de los valores	40
3. Conceptos de evaluación del desempeño docente	43
4. Conceptos de evaluación de la institución escolar	52
5. Conceptos de evaluación curricular	56
Evaluación de programas	56
Evaluación de los niveles educativos	70

6. <u>Técnicas e instrumentos de evaluación</u>	
<u>psicoeducativa</u>	<u>74</u>
<u>Técnicas de evaluación de la estructura</u>	
<u>psicológica</u>	<u>74</u>
<u>Descripción de técnicas psicoeducativas</u>	<u>75</u>
<u>Técnicas de evaluación de los aprendizajes</u>	<u>123</u>
<u>Estrategias para la evaluación</u>	
<u>de la institución escolar</u>	<u>146</u>
<u>Técnicas de evaluación de la práctica docente</u>	<u>151</u>
<u>Técnicas de evaluación del currículo escolar</u>	<u>163</u>
<u>Bibliografía</u>	<u>169</u>



INTRODUCCIÓN

Uno de los problemas más complejos y sensibles para quienes ejercen la docencia, en todos tipos y modalidades, es sin duda alguna la evaluación, porque no es simplemente la cuantificación de conocimientos aprendidos para la determinación de calificaciones, ni siquiera la apreciación de conductas cognoscitivas, afectivas y psicomotrices adquiridas de un cierto contenido programático, en un cierto tiempo y de una manera específica.

La complejidad radica en el hecho de que la evaluación educativa abarca la personalidad toda del educando y no sólo los resultados de su aprendizaje; más aun, aborda los diversos factores que intervienen en el proceso de aprender y formarse. No es posible aislar un aspecto y tranquilamente pretender explicarlo en sí mismo.

La evaluación alcanza el propio currículo, la planeación y la programación; los objetivos, los contenidos y la metodología, así como a los educadores y a los educandos; incluso, a la evaluación misma.

En otro sentido, es muy cuestionable la práctica de “medir” tratando de cuantificar los diversos rasgos humanos. El criterio positivista de aplicar a los fenómenos sociales métodos, técnicas e instrumentos propios de las ciencias naturales ha perdido vigencia.

El replanteamiento del concepto de educación permite abordar otra clase de problemas, que conllevan una definición del concepto que del hombre la educación debe adoptar. Esta clase de problemas se relacionan con asumir una posición sobre la validez de si es posible o no, si se tiene capacidad o no para evaluar los comportamientos o a las personas desde ópticas externas al propio sujeto; o bien, si la única forma aceptable de evaluar es la autoevaluación, con las dificultades que implica.

El concepto de educación permanente, que preside el quehacer educativo del presente y el futuro, no acepta los procedimientos clásicos de una medición basada en el diseño de instrumentos sofisticados y supuestamente "normalizados" que, aunque se niegue, son el recurso esencial para determinar valoraciones de conductas y personalidades, sin una consideración profunda de las motivaciones de esos comportamientos, y sin abordar circunstancias esenciales de cultura de las personalidades.

La autoevaluación de los aprendices y los docentes, la evaluación de los docentes por parte de los educandos, así como la evaluación de grupo son dimensiones nuevas que, en términos generales aún, dejan en una situación bastante débil a toda la gama de recursos empleados hasta ahora en la evaluación "objetiva", basada sobre todo en conductas observables únicamente.

Para el abordaje de este campo del conocimiento se precisa una base conceptual que permita comprenderlo e interpretarlo, además del conocimiento de técnicas que ayuden a experimentarlo. Muchos tratados se cuidan de analizar el marco teórico conceptual, pero exageran la dimensión real en que se encuentra, estableciendo a nivel operativo un mecanismo de aplicaciones que suponen único e incuestionable. Esto significa la aceptación acrítica de recursos evaluativos que sirven a macrovisiones educativas identificables dentro de un determinado marco teórico, no siempre coherente con el concepto de educación que el docente postula.

El concepto de evaluación basado en la medición de conductas observables, con el empleo de instrumentos que captan datos cuantitativos preferentemente para efectos de control del rendimiento de un alumno y resultantes de un proceso de enseñanza, se fundamenta en el paradigma positivista-neopositivista (Kon, 1974, p. 169).

Otros sistemas de ideas difieren en su interpretación de los fenómenos sociales, como el estructuralismo-organicismo-totalismo, cuya significación radica en que se opone a los conceptos de atomismo y asociacionismo positivista, pero propone uno de totalidad estructural donde no hay sólo una suma de partes, sino además enlace, función y fusión, lo cual permite establecer relaciones entre las partes y el todo y viceversa (Grawitz, 1975, p. 387).

El concepto de evaluación estructural-funcional se identifica con aquellos procedimientos basados en el "medio" representativo o la norma estadística de instrumentos que buscan la clasificación de comportamientos dentro de procesos estandarizados, como la Teoría de la Información en sus dos aspectos, uno estático = taxonomía de objetivos y otro dinámico = conducta y cambios, y la cibernética, como mecanismo de control.

La perspectiva de este tipo de evaluación se esfuerza por orientarse respecto de funciones de estabilidad normativa; de coordinación integrativa; de seguimiento de los fines u objetivos; y de adaptación social. En todos los casos, modelos de conformidad.

Desde una visión materialista, la evaluación resultará sumamente compleja porque ningún instrumento "objetivo" ni ningún procedimiento "normalizado", así sea con la mayor rigurosidad estadística, podrán constituir elementos suficientes para evaluar. Tampoco admitirán elementos parciales ni cuestionarán la naturaleza misma de la evaluación, de los evaluadores y de sus fines o propósitos.

Está claro que se requiere una toma de posición teórico-ideológica previa para abordar este aspecto complejo y difícil que resulta ser la evaluación aplicada a los fenómenos sociales en general y, dentro de ellos, a los educativos en particular. Se comete un error enorme cuando no se analizan estos aspectos y se repiten acríticamente las propuestas de modelos técnicos, sin mayores fundamentos que la novedad y la facilidad operativa con que se presentan.

MARCO CONCEPTUAL 1 DE LA EVALUACIÓN EDUCATIVA

Origen de la evaluación

◆ *Evaluación: ¿noción o concepto?*

El término evaluación ha logrado situarse como clave en los discursos pedagógicos y en la práctica educativa, asociado a propuestas innovadoras y transformadoras.

Sin embargo, la ausencia de rigor conceptual es característica de las diferentes propuestas de evaluación, lo cual justifica el análisis y la reflexión sobre el estado que guarda actualmente en el ámbito educativo.

◆ *Génesis*

Fernández Huerta (1986, pp. 145-146) menciona los orígenes bíblicos de las decisiones evaluadoras; la “evaluación vital” atribuida a las esfinges por los griegos; el sistema de exámenes implantado por los chinos para la promoción del funcionariado imperial; las modalidades evaluativas en Grecia y Roma, en las universidades, y el advenimiento de la tecnología educativa con la aparición de la psicometría en el siglo XX.

En este siglo, la génesis del término evaluación está vinculada al proceso de industrialización de Estados Unidos y en particular al desarrollo

de los conceptos de Taylor en 1911, relativo al manejo “científico” del trabajo, lo cual indica su referencia a exigencias de eficiencia del capital.

Históricamente el examen aparece en la institución escolar con la finalidad de determinar el rendimiento de los alumnos y de seleccionarlos (rendimiento-selección) para ocupar las distintas funciones de la división del trabajo. Esto en el marco de la tesis de la competencia como vía para la movilidad social, instaurada por la universidad medieval, aunque con un propósito distinto, no para acrecentar el saber, sino para insertar a los individuos en el proceso de la producción.

Según Lawerys (1971, p. 41) el objetivo del examen en la universidad medieval era “certificar o acreditar a personal centrado en la profesión de la enseñanza”. Esta práctica fue utilizada para la misma finalidad por los jesuitas y, más adelante, en las universidades de Oxford y Cambridge hacia el siglo XVIII.

Hacia finales del siglo XIX y principios del XX, la psicología científica inauguró el “siglo del niño”, el “siglo de la evaluación educacional” y el

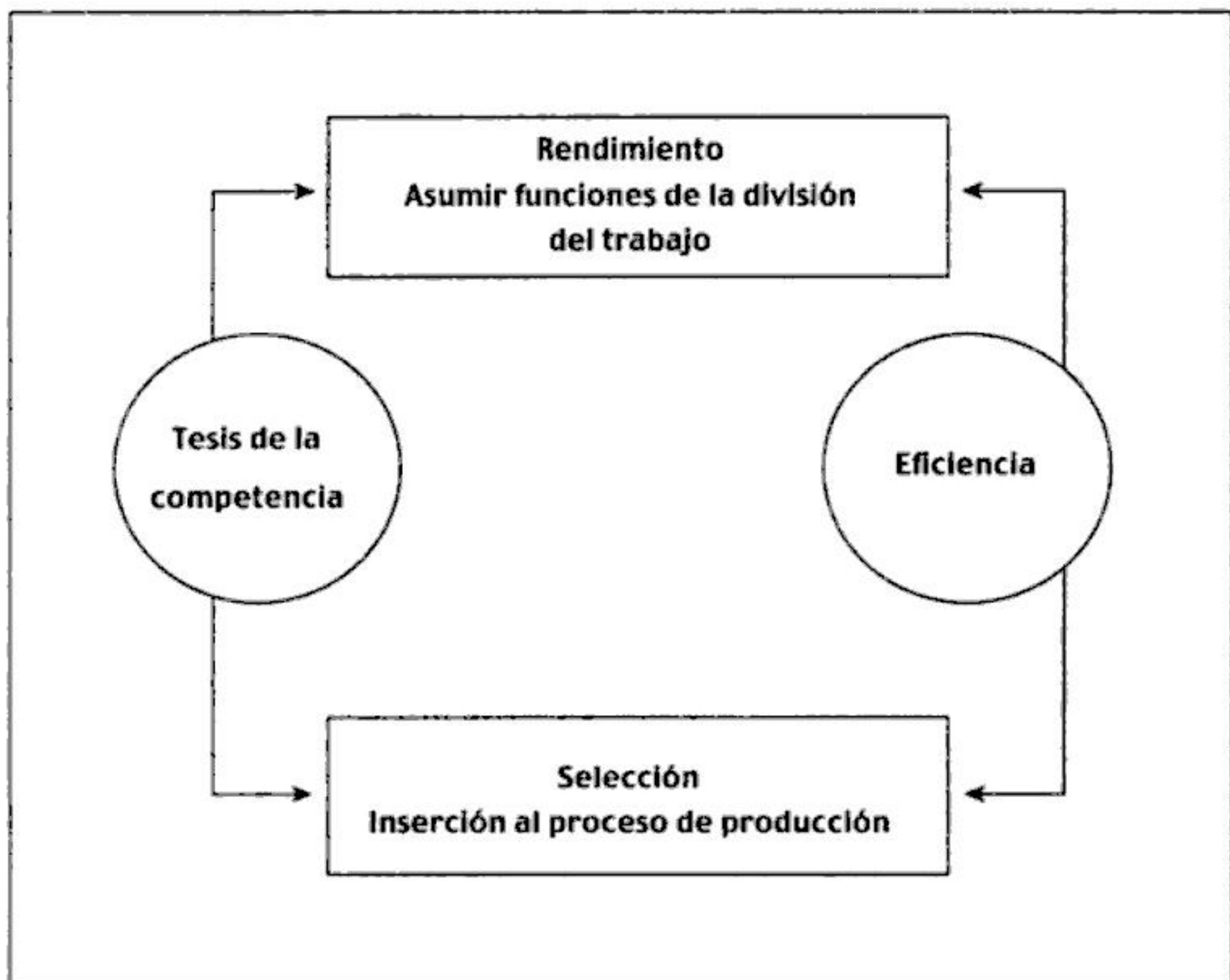


Figura 1.1 Concepción tayloriana del manejo científico del trabajo.

“siglo de la tecnología” con la creación de las pruebas de inteligencia; éstas no se limitaron al campo de lo educativo, abarcaron otros, como la selección de los integrantes de las fuerzas armadas de Estados Unidos durante la Primera Guerra Mundial; y la caracterización de los enfermos mentales, los atípicos sociales y las minorías.

Thorndike (1973, Cap. I) afirmó que la teoría de los *tests*, constituida a partir de las aportaciones de la fisiología experimental y de los principios de la ciencia darwiniana, posibilitaba el conocimiento científico y objetivo de las características del individuo, lo que permitía ubicarlo en el lugar que le correspondía.

La incorporación de la teoría de los tests para la “medición” de las conductas aprendidas pretendía desplazar la práctica del examen por considerarlo una “evaluación consciente”, cargada de “subjetividad, validez e inseguridad”; con esto se conformó aquella como la respuesta a una necesidad social en la que de manera explícita se presentaba como progreso científico y se le reconocía como mecanismo de control.

En el caso de la selección de personal, la teoría de los tests posibilitaba esa actividad, dado que se concebían como instrumentos específicos



Figura 1.2 Concepción fayoliana de la evaluación.

para evaluar a los candidatos a un puesto. Fayol (1982, p. 185) estableció cinco elementos para la administración general e industrial: previsión, organización, dirección, coordinación y control. Este último lo entendía como la comprobación de si “todo ocurre conforme al programa adoptado, a las órdenes dadas y a los principios admitidos”. Para él, el control tiene por objeto “señalar faltas y errores con el fin de que se pueda reparar y evitar la repetición”.

La noción de control es altamente similar a las definiciones y conceptualizaciones actuales.

Según Stufflebeam y Shinkfield (1989, pp. 32-42), los acontecimientos más significativos en el campo de la evaluación educativa se pueden delimitar en cinco periodos básicos.

◆ *Periodo preTyler*

Las prácticas de evaluar individuos y programas aparecen hace mucho tiempo. En el año 2000 a. C., cuando oficiales chinos desarrollaron investigaciones de los servicios civiles. En el siglo V a. C. Sócrates y otros maestros griegos utilizaron cuestionarios evaluativos como parte de la metodología didáctica. En Inglaterra, en el siglo XIX, se usaban comisiones reales para evaluar los servicios públicos (Stufflebeam, 1989, p. 33).

En 1845 aplicaron en Estados Unidos tests de rendimiento a estudiantes; más tarde, entre 1887 y 1898, se desarrolló un estudio de ortografía que se reconoce como la primera evaluación formal realizada en América a un programa educativo.

A fines del siglo pasado y principios de éste, con la aparición de los tests estandarizados, se inician esfuerzos de evaluación sistemática y para reconocer la evaluación como una práctica profesional.

◆ *Época tyleriana*

A principios de la década de los treinta Ralph Tyler elaboró un método de evaluación educacional controlada en objetivos, conjuntamente con el término de evaluación educacional.

El método busca determinar el grado de éxito y no usa el sistema experimental de comparación, pues se opone a métodos indirectos que

miden la calidad de la enseñanza a través de factores como el número de libros que hay en la biblioteca, materiales y otros.

◆ *Epoca de la "inocencia"*

A esta época se le ubica en los últimos años de la década de 1940 y la década de 1950.

Constituyó un periodo para olvidar la guerra, adquirir recursos, crear y desarrollar aptitudes.

Se desarrollaron instrumentos y estrategias aplicables a distintos métodos evaluativos como los tests; la "experimentación comparativa". Los educadores dispusieron de nuevos servicios de tests y de nuevas maneras de calificarlos:

- Algoritmos para designar objetivos de comportamiento
- Taxonomía de objetivos
- Modelos experimentales
- Procedimientos estadísticos de datos educativos

◆ *Epoca del realismo*

A finales de los cincuenta y principios de los sesenta se financiaron proyectos de evaluación a gran escala y las metodologías evaluativas estaban relacionadas con los conceptos de utilidad y relevancia como consecuencia del lanzamiento, por parte de la Unión Soviética, del Sputnik I en 1957.

Se recomendó el desarrollo de nuevas teorías así como de nuevos métodos de evaluación y programas para preparar a los evaluadores; las aportaciones teóricas de los sesenta se inician con artículos de Cronbach (1969), Scriven (1967), Stake (1967) y Stufflebeam (1969).

Como afirma Talmage (1982, p. 345), se diseñaron programas longitudinales de intervención educativa que exigieron la participación de especialistas en evaluación en los campos de la educación, la psicología, la sociología, la ciencia política, la economía y la antropología, con lo cual la evaluación tomó un carácter ecléctico, pero sin seguir un modelo específico concreto.

◆ *Época del profesionalismo*

Se denomina época del profesionalismo porque en Estados Unidos emerge el campo de la evaluación educativa como campo profesional constituido, con lo que se supera la crisis de identidad enfrentada por los evaluadores de ese país.

El progreso realizado por los evaluadores educativos es destacable. Aparece vasta literatura: libros, monografías y estudios. Las universidades ofrecen cursos de metodología evaluativa o evaluación educacional. Se fundan centros de investigación y desarrollo de la evaluación.

Algunos componentes significativos que reflejan la situación actual de la evaluación en la educación son:

- a. Interés y enfoque científicos
- b. Interés por un papel viable para quienes toman las decisiones
- c. Consideración hacia los objetivos conductuales específicos y los objetivos expresivos
- d. Los problemas y las dificultades que la incluyen como disciplina

◆ *Polisemia*

En la tradición pedagógica no existe un planteo relativo a la evaluación. Cuando aparece en el campo de lo educativo (examen) su fin es seleccionar y determinar capacidades o promover el aprendizaje (propuestas didácticas).

En la actualidad el concepto de evaluación se constituye a partir de múltiples objetos de estudio: aprendizaje, medios de instrucción, planes y programas, currículo, sistemas educativos, práctica docente, proceso educativo, análisis institucional e impacto social.

Algunas definiciones dominantes se inscriben en el ámbito de las decisiones y del asesoramiento:

- “...proceso que consiste en averiguar las áreas importantes de decisión, seleccionar la información apropiada, recopilar y analizar esta información (datos) para informar con datos resumidos útiles, con el fin de elegir entre varias alternativas...” (Alkin, 1969).

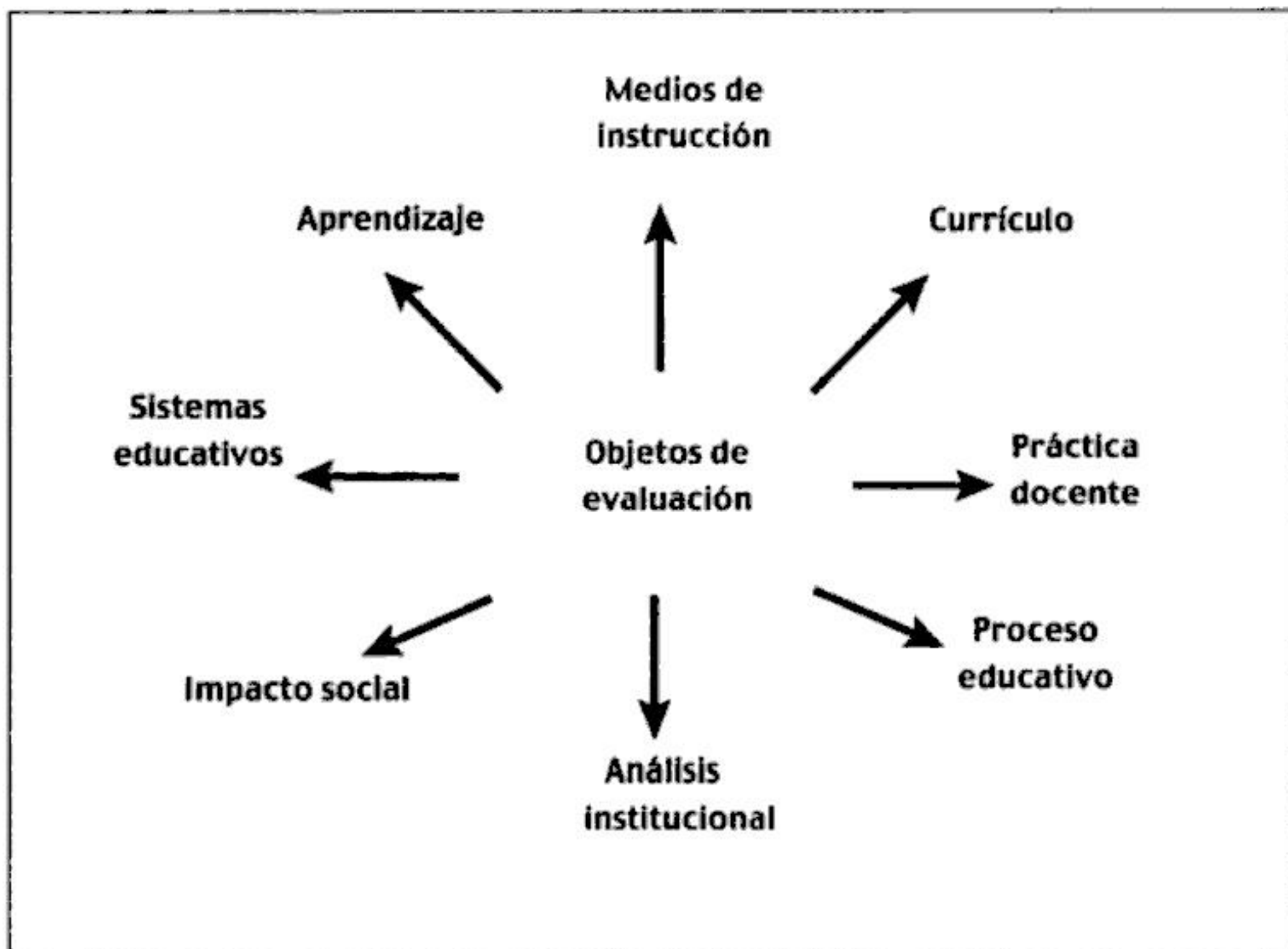


Figura 1.3 Constitución del concepto de evaluación educativa.

- “...proceso de definir (delinear, diseñar), obtener y proporcionar decisorias (de decisión)” (Stufflebeam, 1971).
- “...proceso de obtención de información y de uso para formular juicios que, a su vez, se utilizarán para tomar decisiones” (Tenbrink, 1975).
- Otros conciben el quehacer de la evaluación únicamente como la aplicación mecánica de determinados pasos técnicos, con base en modelos trasladados de otros cuerpos conceptuales. Por ejemplo, el análisis de sistemas (Astin y Panos, 1983; Chadwick, 1977), el modelo experimental (Weiss, 1975) o la técnica costo-beneficio (Carr, 1982).
- La evaluación es una interpretación de una medida (o medidas) en relación con una norma ya establecida (Lafourcade, 1969).
- Proceso sistemático, continuo e integral destinado a determinar hasta qué punto se lograron los objetivos educativos, previamente determinados, o “la interpretación de los resultados del proceso educativo a la luz de los objetivos propuestos por la institución educativa” (Fermin, 1971).

- La evaluación educativa es una evaluación respondiente si se orienta más directamente a actividades programáticas que a intenciones del programa, si responde a las exigencias de información por parte de los receptores y si alude a las diferentes perspectivas de valores existentes al informar acerca del éxito del programa (Stake, 1975).
- Evaluación es el proceso consistente en concebir, obtener y comunicar información que marque una orientación para la toma de decisiones educativas respecto de un programa determinado (McDonald, 1973, p. 354).
- "... es el proceso de juzgar el valor o la cantidad de algo por medio de una cuidadosa medida" (Lemus, 1974).
- "...es el proceso consistente en concebir, obtener y comunicar información que marque una orientación para la toma de decisiones educativas, respecto a un programa determinado" (Stenhouse, 1984).
- "...la evaluación puede caracterizarse como un conjunto de actividades que conducen a emitir un juicio sobre una persona, objeto, situación, fenómeno; en el caso de la evaluación educativa se impone una extensa gama de posibilidades con referencia al mismo objeto de evaluación: se puede evaluar desde el sistema educativo en su conjunto hasta cualquiera de sus segmentos o niveles; pueden evaluarse las condiciones socioeconómicas del sistema y también su funcionamiento; pueden identificarse otros objetos de evaluación educativa: los objetivos, el material, la metodología didáctica, el comportamiento del profesor, el ambiente de aprendizaje, los resultados del aprendizaje llevado a cabo por el alumno e incluso el proceso mismo tomado en su globalidad (Coll, *et al.*, 1986, 15).
- Stufflebeam y Shinkfield (1989) consideran que la evaluación es el enjuiciamiento sistemático de la valía o el mérito de un objeto (la evaluación siempre supone un juicio) (Gervilla, 1989, p. 730).
- El Diccionario de la Real Academia define el término como valorar, estimar, apreciar, el valor de las cosas inmateriales...; así, evaluación es la acción y el efecto de evaluar. Se deduce que existe una diferencia real y efectiva entre la valoración de las cosas materiales y la de las cosas inmateriales. Aquella se hace mediante medidas y ésta vía el proceso de evaluación.

El enfoque valorativo introducido por Tyler (1970) intentó devolver importancia al profesor y a sus decisiones. Traspasó la idea de "evaluación centrada sobre investigaciones, que no disponían de instrumentos de medida". Este enfoque concibe a la evaluación como la acción de juzgar, de inferir juicios, a partir de cierta información desprendida directa o indirectamente de la realidad evaluada; o bien, de atribuir o negar calidades y cualidades al objeto evaluado. Por último, de establecer valoraciones reales en relación con lo enjuiciado.

Este último enfoque postula la necesidad de emplear criterios y no normas, para emitir juicios o valoraciones sobre el sistema educativo, la administración escolar, el personal docente, los procedimientos de enseñanza, las instalaciones. Los criterios serían: utilidad, rendimiento, eficiencia, educación, flexibilidad, orientación, entre otros.

En los mecanismos deben considerarse los intereses, las posiciones, la formación de los evaluadores, y las condiciones mismas en que se realiza la evaluación.

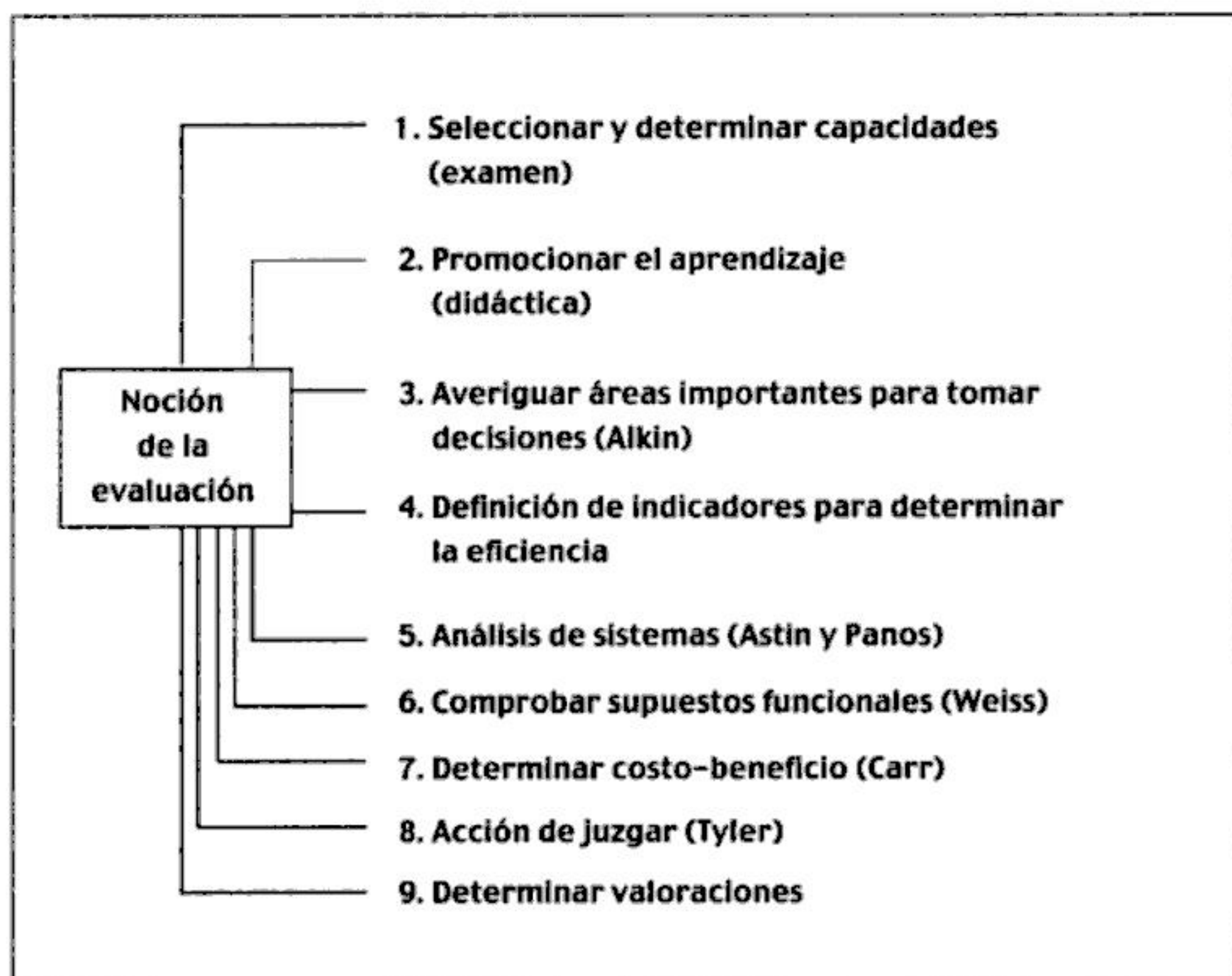


Figura 1.4 Polisemia del término evaluación.

El empleo del término evaluación abre una serie de problemas respecto de los significados que subyacen, dado que no hay univocidad en lo que por tal término se entiende. De hecho, la palabra genera diversidad de nociones.

En esta perspectiva puede decirse que la palabra evaluación no tiene identidad disciplinaria, sino que implica un ámbito disciplinario, puesto que se emplea en un conjunto de disciplinas para referirse a aspectos diferentes (economía, administración, psicología, educación).

A las definiciones mencionadas sería viable agregar muchas otras, en virtud de que la evaluación se encuentra en muchas disciplinas. De hecho, frente a un conjunto de polisemias en las que se usa el término, su significado se va diluyendo. Esto conduce a considerar que en el empleo del término hay una implicación ideológica, al no existir claridad conceptual de lo que significa; y considerar que se presenta una situación social que permite la diversidad del empleo del término.

Paradigmas y evaluación educativa

Los marcos teórico-referenciales emplean categorías o conceptos para especificar y definir, explicar o comprender una realidad. Esto significa que los datos de la realidad sólo tendrán sentido en el contexto de una explicación determinada. Sin un contexto orientador, todo tipo de estudios resulta intrascendente. Así, es posible hacer análisis descriptivos de la realidad, tal como es, sin llegar a la búsqueda de sus causas, ni de sus tendencias; o, bien, hacer un análisis causal que permita descubrir los antecedentes de un fenómeno social y el compromiso consecuente para modificarlo.

En las ciencias sociales en particular, los hechos mismos se ligan a problemas de valoración y su interpretación se hace en función de marcos referenciales, sin los cuales los hechos, por sí solos, nada significan. La ciencia trasciende los hechos al explicarlos en un contexto.

En las ciencias sociales algunas teorías, además, buscan ser comprobadas y verificadas para organizar nuevas teorías o ampliar las existentes, para reformular conceptos o reenfocar los problemas planteados.

Los hechos en definitiva "no son más que datos relativamente últimos" (Kaufman, 1946, p. 17), pero debe averiguarse de qué hechos se trata y cuál es la óptica teórica con la que se perciben.

Varsavksy (1972) expresa que un problema científico no depende directamente de la evolución natural de la ciencia, sino que también existen vinculaciones con los problemas sociales, por lo cual deben ser discutidos desde un análisis sobre su pertinencia social. Asumir una teoría constituye la aceptación de un conjunto de normas y valores sociales. Lo político y lo axiológico forman parte de los problemas de evolución de la ciencia, lo cual se refleja en el conjunto de presupuestos teóricos asumidos por determinado autor y en aquellos que deja de lado.

El pensamiento tecnocrático o posición tecnologista debate lo axiológico como un aspecto del conocimiento no científico, precientífico (especulativo) o como una estructura dada y natural en cuya construcción el hombre concreto no juega papel alguno. En todo caso, los aspectos políticos, ideológicos y académicos se deben subordinar a la racionalidad técnica de orden científico.

Sin embargo, otros paradigmas profundizan en la dimensión ideológica de la evaluación, entendiéndola como un conjunto de ideas acerca del

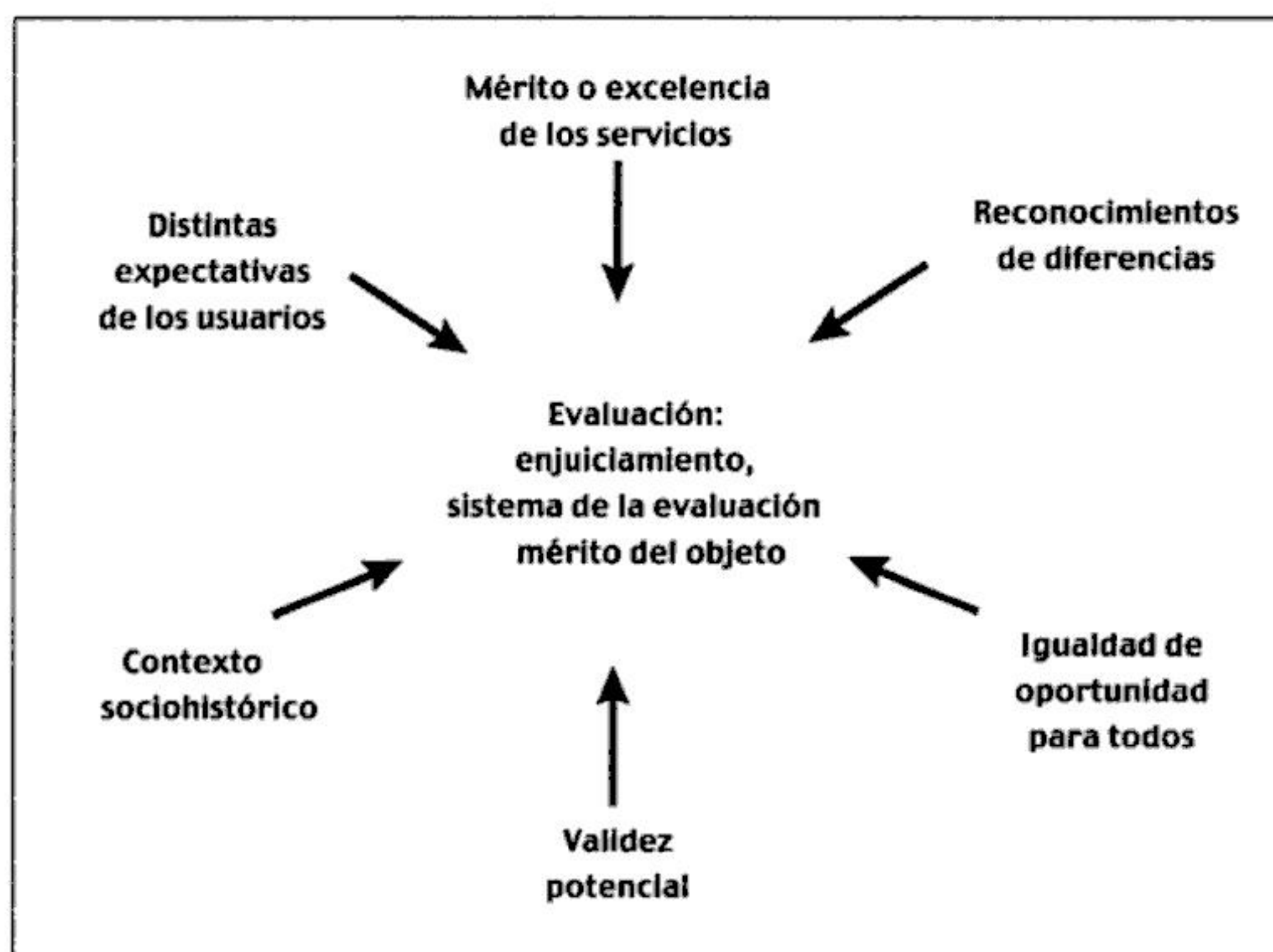


Figura 1.5 Evaluación.

mundo y de la sociedad, que responden a intereses, aspiraciones o ideales de una clase social en un contexto histórico dado o dándose, los cuales guían y justifican un comportamiento práctico de los hombres acorde con ellos.

La ausencia de una dimensión teórica del discurso de la evaluación se debe a que esa actividad restringe su ámbito de acción a generar instrumentos que posibiliten solamente información.

La construcción de una teoría de la evaluación tiene que identificar como problema básico la comprensión y explicación del fenómeno educativo, esto es, que no se limite a proveer de información útil, ya que la comprensión del fenómeno educativo requiere de un conjunto de razonamientos.

“La evaluación es el enjuiciamiento sistemático de la valía o mérito de un objeto”, es la descripción adoptada por el Joint Committee on Standards for Educational Evaluation (1981).

Esta definición se centra en el término valor e implica que la evaluación siempre supone juicio, para lo cual deben tomarse en cuenta tres fuentes de criterios: las distintas expectativas de los usuarios, el mérito o la excelencia de los servicios, y su validez potencial; y, a la vez, ofrecer las mismas oportunidades a todos.

Según Kelleghan (1982), para que la equidad exista, la evaluación habrá de cumplir ciertas condiciones:

1. Los servicios educativos deben estar pensados para determinada población.
2. La población-meta debe tener las mismas oportunidades de acceso.
3. Los niveles de logro, los conocimientos y las aspiraciones vitales no deben mostrar diferencias sustanciales entre distintos grupos.

Los criterios anteriores han sido considerados de distinta manera:

- Algunos estudios tienden a presentar resultados con fines políticos (pseudoevaluación).
- Otros se orientan a analizar problemas concretos (cuasievaluación).
- Unos más se basan en valores (verdadera evaluación).

◆ *Evaluación tyleriana*

Ralph W. Tyler, considerado el padre de la evaluación educacional, creó el primer método sistemático en este campo (1930-1940), mismo que tuvo una gran influencia en el desarrollo de la evaluación.

Antes de Tyler, los modelos de evaluación se centraban en los estudiantes y en la valoración de los logros que alcanzaban, desde una óptica valorativa.

Tyler puso énfasis, además, en la evaluación de distintos componentes del currículo y de su desarrollo, estableciendo, clasificando y definiendo los objetivos en términos de rendimiento, como una etapa inicial del estudio evaluativo.

De este modo la evaluación se convirtió en un proceso para determinar la congruencia entre los objetivos preestablecidos, las actividades para su logro y los resultados.

“El proceso de la evaluación es en esencia el proceso de determinar hasta qué punto los objetivos educativos han sido alcanzados en realidad

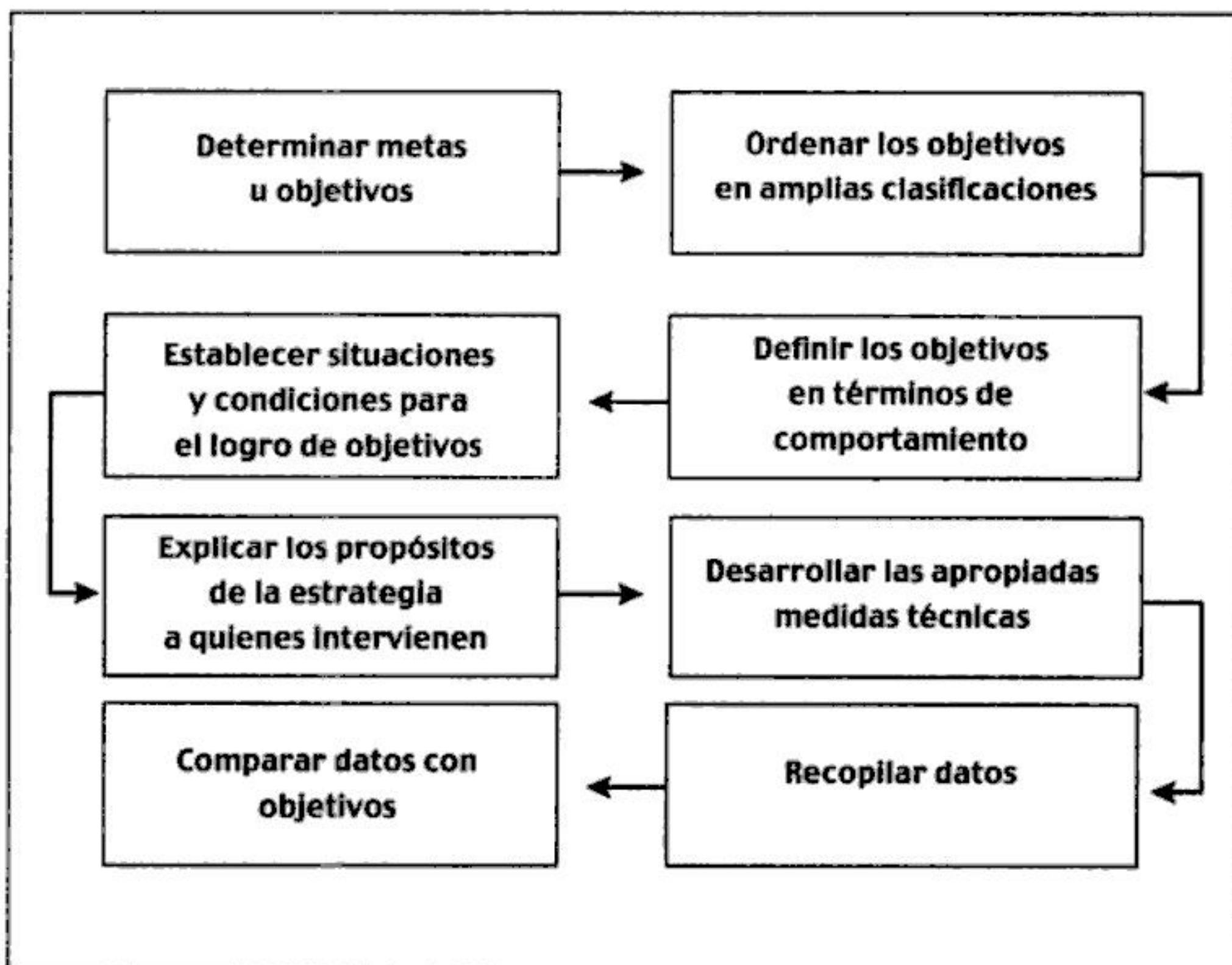


Figura 1.6 Procedimientos de evaluación (Tyler, 1970).

mediante los programas de currículos y enseñanza. De cualquier manera, desde el momento en que los objetivos educativos son fundamentalmente cambios producidos en los seres humanos, es decir, ya que los objetivos alcanzados producen ciertos cambios deseables en los modelos de comportamiento del estudiante, entonces la evaluación es el proceso que determina el nivel alcanzado en realidad por esos cambios de comportamiento” (Tyler, 1970, p. 69).

Con base en el modelo tyleriano, la evaluación debe proceder de la manera siguiente:

Las definiciones de los objetivos proporcionan un punto de referencia para la evaluación, la toma de decisiones, e implican criterios para valorar su éxito, lo que constituye el primer método sistemático de evaluación.

Dentro de este enfoque, la evaluación se ha empleado casi exclusivamente para valorar el logro final en términos de rendimiento.

Una ampliación del modelo tyleriano fue elaborada por N. S. Merfeseel y W. B. Michael (1967), quienes desarrollaron un paradigma educativo en el que destacan la emisión de juicios en todo el proceso evaluativo y no únicamente los resultados, así como el papel que deben cumplir los evaluadores.

◆ *El método científico de evaluación*

Edward Schuman (1967) planteó la necesidad de que la evaluación se basara en evidencias científicas, lo cual implicaba realizarla con base en la lógica del método científico, considerando de manera especial aspectos de carácter práctico a partir de criterios específicos.

La lógica científica a que se refería Schuman es la del método experimental clásico, aunque reconocía la necesidad de hacerle adaptaciones o incorporarle variaciones.

Marcó una distinción importante entre evaluación e investigación evaluativa. La primera surgía del proceso de emitir juicios de valor; la segunda consistía en los procedimientos de recopilación y análisis de datos que aumentan la posibilidad de demostrar, más que asegurar, el valor de alguna actividad social.

La evaluación, en este contexto, equivale a un proceso social continuo, que articula supuestos sobre la actividad que se evalúa y los valores personales de quien lo hace.

Por tanto, para Schuman, la investigación evaluativa constituye la primera y principal investigación, cuya misión es descubrir cómo se aplica el conocimiento, del mismo modo en que la investigación básica descubre el conocimiento científico.

Los resultados de la investigación evaluativa son utilizados por los administradores para tomar decisiones respecto de los objetos previstos en el programa o la institución evaluados.

Schuman proponía que son seis los propósitos de la evaluación:

1. Describir si los objetivos han sido alcanzados y de qué manera
2. Determinar las razones de cada uno de los éxitos y fracasos
3. Descubrir los principios que subyacen en un programa que ha alcanzado el éxito
4. Dirigir el curso de los experimentos mediante técnicas que aumenten su eficacia
5. Sentar las bases de una futura investigación sobre las razones del relativo éxito de técnicas alternativas
6. Redefinir los medios que hay que utilizar para el logro de los objetivos, a la luz de los descubrimientos de la investigación

Uno de los principios fundamentales de Schuman expone la necesidad de que los métodos evaluativos correspondan a las situaciones en que se aplican.

Otro presupuesto establece la precondition de que todo lo evaluable debe incluir algún tipo de valor, pues toda evaluación empieza con un valor concreto y un determinado propósito. Los presupuestos de valor atienden lo que es "bueno" para la sociedad y los presupuestos de propósitos atienden la validez de la evaluación.

El método de investigación experimental propuesto por Schuman para sistematizar la evaluación considera cinco momentos básicos (véase el cuadro 1.1).

Se trata de un modelo abierto, naturalista y multicausal que se opone al sistema cerrado de la investigación no evaluativa.

◆ *La planificación evaluativa*

Lee J. Cronbach (1982), con base en amplios estudios sobre diversos aspectos de la evaluación de programas de ciencias sociales, sustenta la exigencia de que cada planificación de una investigación evaluativa debe decidirse tomando en cuenta si es apropiada o no para cada contexto.

Precondiciones	Variable independiente	Mediaciones	Variable dependiente	Consecuencias
a1... a2... a3...	Programa	b1 b2 b3	Resultado	Alternativa
Contexto	Causa	Influencias	Efectos	Proyección

Cuadro 1.1 Cinco momentos del método de investigación experimental.

Cronbach afirma que no se plantea necesariamente un conflicto entre el control experimental y la utilización de información cualitativa o interpretación subjetiva, o entre la exploración libre de prejuicios y la producción de evidencias objetivas. Es decir, que la evaluación científica y la humanística pueden articularse.

Según Cronbach, tres son los conceptos necesarios para una planificación evaluativa: UTO.

- U= Unidades: cualquier individuo o clase
- T= Tratamientos: cada unidad está expuesta a la realización de un tratamiento concreto
- O= Operaciones de observación: datos anteriores, durante y después del tratamiento

La unidad (U) es la entidad independiente más pequeña sobre la que la influencia del tratamiento es por completo operativa y puede concebirse como un sistema, dado que es lo suficientemente compleja y autónoma como para que sus experiencias y respuestas no sean influidas por la de unidades descritas.

Para la planificación evaluativa, Cronbach describe dos fases: la divergente, en la que se hace una lista de las posibles cuestiones; y la convergente, donde se determinan las prioridades entre ellas. En la práctica, ambas se desarrollan a la vez.

Cronbach afirma que la información se pierde y distorsiona en su tránsito de la observación al informe, razón por la cual se pronuncia por privilegiar la comunicación directa entre los observadores y quienes deben realizar valoraciones y tomar decisiones.

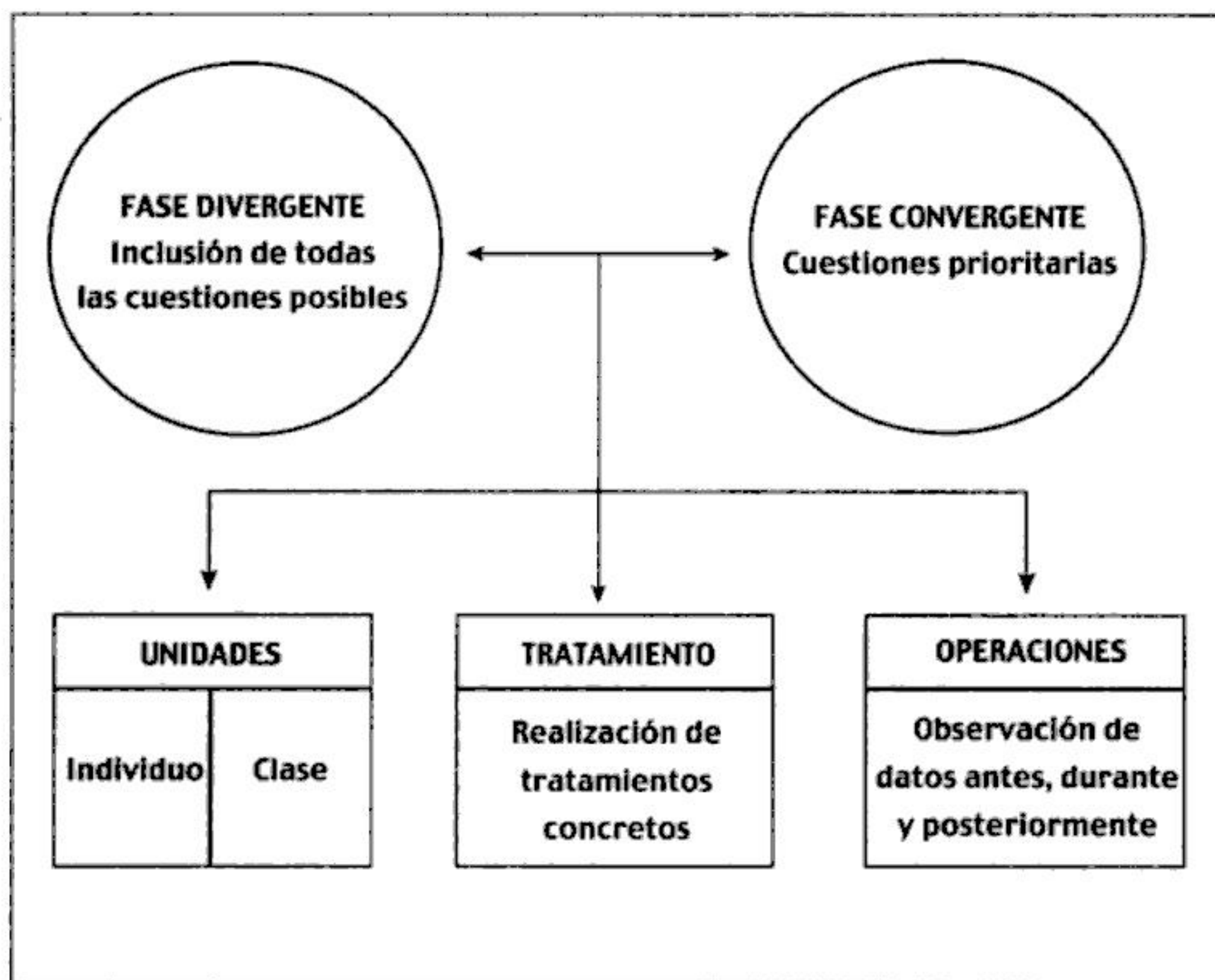


Figura 1.7 Planificación evaluativa (Cronbach, 1982).

◆ *El enfoque de evaluación CIPP*

Este enfoque parte del principio que afirma que las evaluaciones deben tender hacia el perfeccionismo, con una óptica diferente de la que sostienen la experimentación y los tests objetivos psicométricos, lo mismo que el concepto de evaluación de objetivos sustentado por Tyler.

Afirma también que la evaluación tiene que constituir un proceso mediante el cual se deberá proporcionar información útil para la toma de decisiones (Stufflebeam, 1969). Eso implica una reconceptualización de la evaluación, porque incluye la evaluación del proceso que sirva de este modo a las decisiones de reciclaje.

La estructura básica del Modelo de Evaluación CIPP [Contexto, Entrada (*Input*), Proceso y Producto] posee cuatro componentes:

- a. Evaluación del contexto como ayuda para la designación de las metas
- b. Evaluación de entrada como ayuda para dar forma a las propuestas
- c. Evaluación del proceso como guía de su realización
- d. Evaluación del producto al servicio de las decisiones de reciclaje

“La evaluación es el proceso de identificar, obtener y proporcionar información útil y descriptiva acerca del valor y el mérito de las metas, la planificación, la realización y el impacto de un objeto determinado, con el fin de servir de guía para la toma de decisiones, solucionar los problemas de responsabilidad y promover comprensión de los fenómenos implicados” (Stufflebeam, 1971).

El CIPP presenta la evaluación como un proceso, no como una prueba, cuyo valor es responder a las necesidades valoradas y su mérito es la calidad con que lo haga.

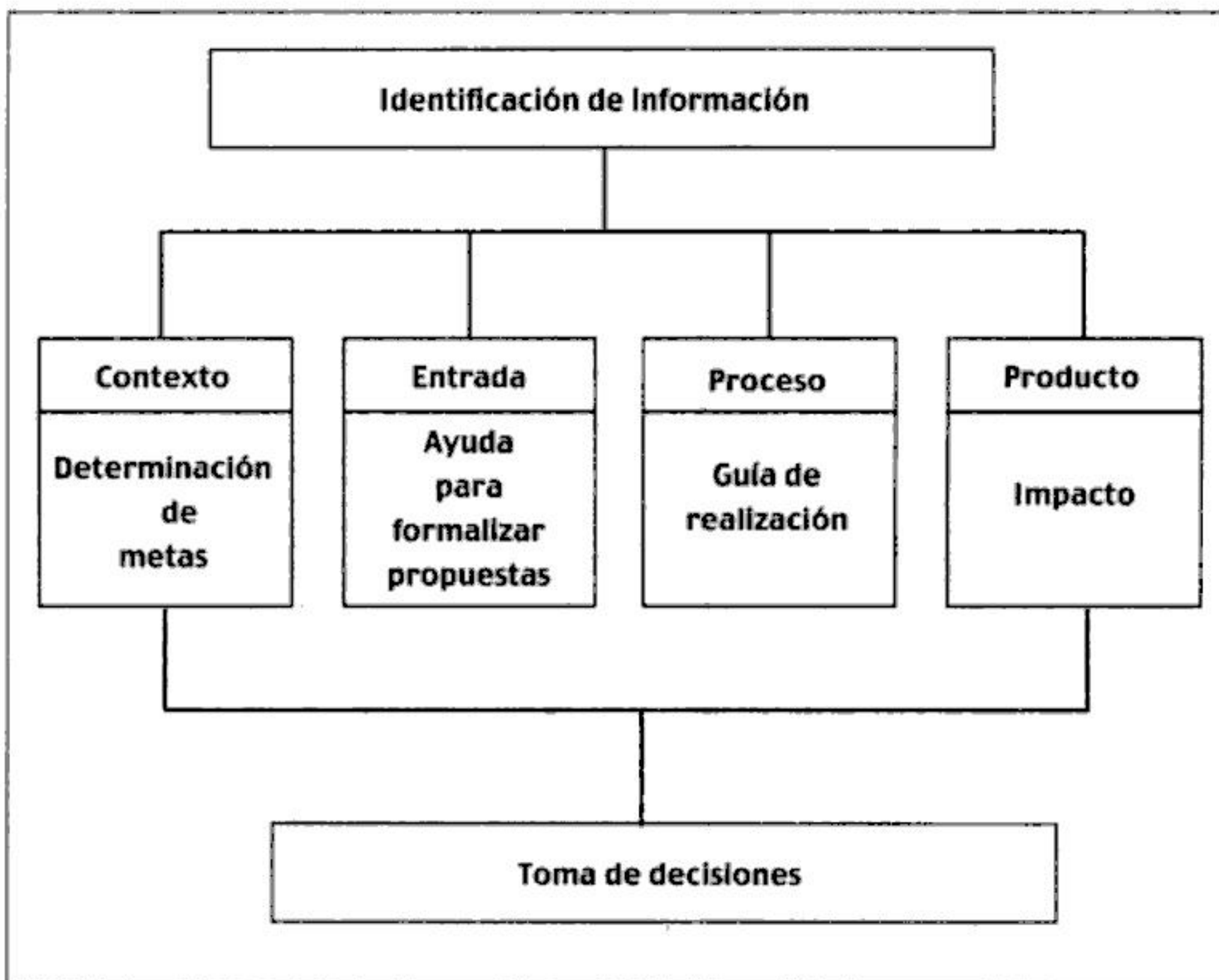


Figura 1.8 Modelo de evaluación CIPP (Stufflebeam, 1971).

Los resultados de la evaluación del contexto pueden conducir a una decisión acerca de la introducción de algún tipo de cambio en el sistema.

Los resultados de la evaluación de entrada pueden utilizarse para decidir si se ha hallado una estrategia de solución suficientemente prometedora como para seguir adelante con su desarrollo.

La evaluación del proceso cumple la función de comprobar de manera permanente el desarrollo del programa o de la institución.

La evaluación del producto representa valorar, interpretar y juzgar los logros del programa y de la institución.

◆ *La evaluación respondente*

Robert Stake (1967) elaboró un modelo de evaluación basado en la noción tyleriana de comparar los resultados deseados y los observados, ampliado después del examen de los antecedentes, con los cuales estructuró un marco conceptual denominado “evaluación respondente”.

La filosofía en la que fundamenta el marco conceptual de evaluación y su metodología de apoyo alude a una evaluación centrada en reforzar el desempeño de los clientes: profesores, administradores, elaboradores de currículos, contribuyentes, legisladores, patrocinadores financieros y público en general.

El método por excelencia de la evaluación respondente es la observación en las cuatro partes de la estructura.

La estructura funcional del modelo implica doce acciones clave:

- a. Hablar con los clientes, el personal del programa y las audiencias
- b. Identificar el alcance del programa
- c. Identificar el panorama de las actividades del programa
- d. Descubrir los propósitos e intereses
- e. Conceptualizar las cuestiones y los problemas
- f. Identificar los datos necesarios para investigar los problemas
- g. Seleccionar observadores, jueces e instrumentos, si los hay
- h. Observar los antecedentes, las transacciones y los resultados propuestos
- i. Desarrollar temas, preparar descripciones y estudiar casos concretos
- j. Validar: confirmar, buscar evidencias para la no confirmación
- k. Elaborar esquema para usos de la audiencia
- l. Reunir los informes formales, si los hay



You have either reached a page that is unavailable for viewing or reached your viewing limit for this book.



You have either reached a page that is unavailable for viewing or reached your viewing limit for this book.



You have either reached a page that is unavailable for viewing or reached your viewing limit for this book.



You have either reached a page that is unavailable for viewing or reached your viewing limit for this book.



You have either reached a page that is unavailable for viewing or reached your viewing limit for this book.



You have either reached a page that is unavailable for viewing or reached your viewing limit for this book.

◆ CONCEPTOS 2 DE EVALUACIÓN DE LOS APRENDIZAJES

Evaluación del aprendizaje de hechos y datos

En el enfoque tradicional de educación:

- a. *La evaluación de los rendimientos*, del aprendizaje logrado por el alumno, puede tener como propósitos:
 - Realizar un diagnóstico inicial del alumno
 - Definir los objetivos que se busquen, y verificar si se lograron
- b. *La evaluación del curso* se refiere básicamente a:
 - La apreciación de la adecuación del presupuesto de objetivos generales y particulares de un determinado proceso enmarcado en condiciones específicas
 - La selección correcta o no de métodos, técnicas y procedimientos empleados para el logro de los objetivos
 - La determinación de los contenidos —en extensión y profundidad— para tratar el logro de los objetivos presupuestados



You have either reached a page that is unavailable for viewing or reached your viewing limit for this book.



You have either reached a page that is unavailable for viewing or reached your viewing limit for this book.



You have either reached a page that is unavailable for viewing or reached your viewing limit for this book.

1. Organización e infraestructura institucional
2. Currículo y plan de estudios
3. Programas de curso
4. Modelo de planeamiento
5. Metodología, técnicas y procedimientos
6. Recursos y medios
7. El proceso y los resultados del aprendizaje
8. La relación educador-educando
9. El sistema mismo de evaluación

De esta manera la evaluación responde a un problema total, a una interpretación global que trasciende el planteamiento fenomenológico de la evaluación medición de hechos aislados en el que ha caído la escuela tradicional.

Desde la perspectiva de la educación permanente, la evaluación debe considerarse como un proceso sistemático, continuo, integral, científico y participativo, destinado a diagnosticar, controlar, interpretar y orientar o reorientar el proceso educativo. Sus principios son:

1. La *sistematicidad* consiste en que debe planificarse, incluyendo a todos los factores que intervienen y explican el proceso educativo.
2. La *continuidad* significa que la evaluación no puede ser ocasional o esporádica, sino que debe ser permanente, desde que se inicia y hasta que termina el proceso educativo.
3. Es *integral* en cuanto a que no se limita al proceso del aprendizaje y a sus resultados, pues incluye, además, el planteamiento, la metodología, los participantes y el sistema mismo de evaluación.
4. Su *carácter científico* exige el uso de metodología, técnicas y procedimientos confiables y válidos que permitan la posibilidad de apreciar la diversidad de aspectos que la conforman.
5. La *participación* es una de las características más relevantes de la evaluación cualitativa; implica una relación de horizontalidad entre educador-participante en la definición, el diseño, la aplicación y la interpretación del sistema de evaluación específico para cada proceso educativo.

La evaluación cualitativa está centrada en la *valoración* del proceso de aprendizaje, lo cual implica que los datos o las evidencias observadas no se asu-



You have either reached a page that is unavailable for viewing or reached your viewing limit for this book.



You have either reached a page that is unavailable for viewing or reached your viewing limit for this book.



You have either reached a page that is unavailable for viewing or reached your viewing limit for this book.

◆ *Evaluación sumativa*

A la evaluación del producto final del proceso de aprendizaje, mediante la valoración de los resultados obtenidos y de su validez, se le denomina evaluación sumativa.

Por lo regular, a la evaluación final se le ha empleado con fines de promoción o aprobación de cursos, grados o ciclos. En la perspectiva formativa, la intencionalidad es la valoración del nivel de logro de las intenciones educativas previstas y la determinación de la pertinencia de reorientar y mejorar el proceso de aprendizaje.

La evaluación sumativa posee dos vertientes: *interna y externa*.

La vertiente externa (Pérez Juste y García Ramos, 1989, pp. 68-70), es realizada por personal externo al centro educativo con la perspectiva de *control y sanción* social, sin preocupaciones pedagógicas; también puede emplearse para asegurar una mínima justicia en el trato al alumnado y para valorar los sistemas educativos.

En realidad, la evaluación formativa o procesual integra la inicial y la sumativa o final, asignándoles diferentes funciones y propósitos con una visión complementaria.

Evaluación del aprendizaje de los contenidos conceptuales

El aprendizaje de *conceptos* permite que los educandos comprendan, otorguen significado y le den sentido a la información —hechos: sucesos o acontecimientos, y datos: documentos, testimonios— que describe la realidad física y social.

Los cuerpos teóricos se constituyen por la combinación de *principios y sistemas conceptuales*, lo cual permite explicar determinadas *clases de objetos* de la realidad, a partir de reconocerles ciertos atributos específicos.

Los principios son *generalizaciones* de un alto nivel de *abstracción*. Los sistemas conceptuales son redes de ideas que se concatenan y que mantienen una unidad semántica. Ambos sirven para explicar determinadas clases de hechos y fenómenos de la realidad concreta (Pozo, 1992).



You have either reached a page that is unavailable for viewing or reached your viewing limit for this book.



You have either reached a page that is unavailable for viewing or reached your viewing limit for this book.



You have either reached a page that is unavailable for viewing or reached your viewing limit for this book.

b. Objetivos de la acción

- Metas educativas
- Objetivos de la tarea
- Objetivos del docente
- Objetivos del educando

c. Toma de decisiones de ajuste

- Detección de progresos
- Detección de obstáculos
- Detección de errores
- Condiciones de desarrollo del proceso
- Conocimiento del procedimiento previsto

◆ *Aplicación específica del conocimiento*

El aprendizaje de contenidos procedimentales trata de asegurar una manera de comportamiento determinado en términos de eficacia, rapidez, orden, ajuste, organización e integración. Es la práctica de un procedimiento específico.

Según Valls (1994), las cualidades básicas de la ejecución de procedimientos son tres:

Composición y organización

- Cumplimiento de todos los pasos del procedimiento
- Que se respete el orden previsto de los pasos
- Seguridad en la ejecución
- Precisión en la ejecución
- Facilidad en la ejecución
- Velocidad adecuada

Automaticidad

- Ejecución completa del procedimiento sin interrupciones
- Ejecución sin titubeos ni indecisiones
- Realización simultánea con otras tareas



You have either reached a page that is unavailable for viewing or reached your viewing limit for this book.



You have either reached a page that is unavailable for viewing or reached your viewing limit for this book.



You have either reached a page that is unavailable for viewing or reached your viewing limit for this book.



You have either reached a page that is unavailable for viewing or reached your viewing limit for this book.



You have either reached a page that is unavailable for viewing or reached your viewing limit for this book.



You have either reached a page that is unavailable for viewing or reached your viewing limit for this book.



You have either reached a page that is unavailable for viewing or reached your viewing limit for this book.

La evaluación de los componentes de la figura 3.1 permitirá responder a los seis cuestionamientos y constituir la base de razonamientos que fundamenten la toma de decisiones necesaria para la mejora cualitativa de la práctica docente (indagación-reflexión, evaluación, innovación).

La articulación de la indagación reflexiva de los profesores sobre su propia práctica (investigación acción) (Medina, 1993) en un enfoque colaborativo, la valoración del sentido de las prácticas en el presente de un recorte de realidad sociohistórica, y la toma de decisiones para innovar esa práctica propician la consolidación de la profesionalización docente.

La evaluación de la teoría y de la práctica de la enseñanza del profesorado permite estudiar el pensamiento en que sustentan los profesores su teoría de la enseñanza (Villar y De Vicente, 1994; Huber, 1992; Medina, 1993).

◆ *Autoevaluación del docente*

Los cuestionarios y las escalas de Isaacson, Milholland y McKeachie, expertos de la Universidad de Michigan, permiten la valoración de algunos factores que los estudiantes consideran relevantes y significativos en la evaluación profesional de un docente.

- a. Habilidad para la enseñanza en general
- b. Recargo en cantidad y complejidad del trabajo que el profesor espera que realicen los alumnos
- c. Estructura, organización y planeamiento del curso
- d. Información de resultados en cuanto a cantidad y calidad
- e. Grupos de interacción que organiza para la facilitación del aprendizaje
- f. Aproximación del docente a los estudiantes y de éstos a él

Los factores a y f se relacionan con la eficacia del docente; los b y e, con la eficacia de los alumnos de sexo femenino; y los c y d, con la eficacia de los alumnos varones.

Investigaciones al respecto han probado la tendencia de que los profesores eficaces, cuando se les mide por el rendimiento de los estudiantes en un examen objetivo, no lo son tanto si el rendimiento de los alumnos se comprueba por un examen escrito o de ensayo.



You have either reached a page that is unavailable for viewing or reached your viewing limit for this book.



You have either reached a page that is unavailable for viewing or reached your viewing limit for this book.



You have either reached a page that is unavailable for viewing or reached your viewing limit for this book.



You have either reached a page that is unavailable for viewing or reached your viewing limit for this book.



You have either reached a page that is unavailable for viewing or reached your viewing limit for this book.



You have either reached a page that is unavailable for viewing or reached your viewing limit for this book.



You have either reached a page that is unavailable for viewing or reached your viewing limit for this book.

do al concluir un curso, que permita tomar decisiones sobre la planeación del curso siguiente.

En esencia, sus propósitos son los siguientes:

- a. Cuantificar y analizar los resultados del curso
- b. Diagnosticar las causas de problemas relevantes
- c. Plantear innovaciones al proyecto educativo del centro
- d. Determinar el impacto en la comunidad

Algunos criterios para definir indicadores cualitativos de evaluación de centros de este tipo son:

- Relevancia de las mediaciones que influyen en la calidad del centro
- Comprensividad de las dimensiones más importantes
- Claridad y concreción que eviten la generalización y la ambigüedad
- Concisión para precisar la operatividad del indicador
- Operatividad, que permita obtener la información necesaria para efectuar la valoración y toma de decisiones

(<http://www.educa.rcanaria.es/Usr/Apdorta/evalua.htm>)

Hay diversidad de diseños:

- a. *Estudio global*. Implica la valoración de los distintos factores o diferentes mediaciones que intervienen en el funcionamiento del centro.
- b. *Estudio sectorial*. Aborda uno o varios aspectos del centro que se consideran determinantes para su funcionamiento.

Ambos diseños pueden trabajarse en diferentes temporalidades:

- Estudios puntuales, de carácter sincrónico y que consideran aspectos específicos en un momento dado
- Estudios longitudinales, de carácter diacrónico porque se registra la evolución de determinado aspecto en un tiempo definido
- Estudios transversales, que implican la valoración de un determinado aspecto considerando su comportamiento en distintos



You have either reached a page that is unavailable for viewing or reached your viewing limit for this book.



You have either reached a page that is unavailable for viewing or reached your viewing limit for this book.



You have either reached a page that is unavailable for viewing or reached your viewing limit for this book.

La evaluación interna de un programa se opera en cinco fases:

1. Previa: sensibilización
2. Inicial: planificación
3. Ejecución I: recopilación de información
4. Ejecución II: análisis y valoración de la información
5. Final: toma de decisiones y seguimiento

La evaluación externa comprende los tres grandes momentos que se describen en el cuadro 5.1.

A continuación analizaremos las áreas de conocimiento que se enseñan-aprenden en la educación básica.

◆ *Área del lenguaje*

En el área lingüística en específico, la evaluación abarca en forma obligada los aprendizajes instrumentales: comprender, hablar, leer y escribir: las posibilidades de aprendizaje de los educandos con base en la valoración de sus dotaciones psico y sociolingüísticas.

En la dimensión instrumental la evaluación lingüística se despliega en los aspectos siguientes:

- a. Comprensión oral
 - ◆ Entiende instrucciones
 - ◆ Extrae información
 - ◆ Necesita explicación individual
- b. Comprensión escrita
 - ◆ Reconoce ideas relevantes de un texto
 - ◆ Deduce el significado de palabras nuevas
 - ◆ Necesita explicación individual
- c. Expresión oral
 - ◆ Produce mensajes orales cortos
 - ◆ Produce mensajes orales extensos



You have either reached a page that is unavailable for viewing or reached your viewing limit for this book.



You have either reached a page that is unavailable for viewing or reached your viewing limit for this book.



You have either reached a page that is unavailable for viewing or reached your viewing limit for this book.

- *Gramatical*. Capacidad para practicar las reglas funcionales del sistema de la lengua
- *Discursiva*. Capacidad para usar diferentes discursos en función de situaciones e interlocutores
- *Sociolingüística*. Capacidad para definir, corregir y ajustar en el curso de una situación comunicativa
- *Estratégica*. Capacidad para definir, corregir y ajustar en el curso de una situación comunicativa
- *Sociocultural*. Capacidad de familiarizarse con el contexto en que se utiliza la lengua

En el momento inicial de una evaluación global cualitativa, la evaluación del aprendizaje lingüístico tiene el propósito de identificar los conocimientos y las habilidades lingüísticas previas que permitan determinar las necesidades de atención en el curso.

La evaluación procesual cumple la función de asesorar el proceso de aprendizaje, identificando causas de nudos problemáticos y aportando soluciones.

Al finalizar cada unidad, módulo, curso o ciclo se valoran los resultados contrastándolos con los objetivos propuestos.

En todos los momentos lo que interesa es evaluar la práctica de la lengua.

◆ *Matemáticas*

En un contexto histórico, el concepto de valoración matemática ha sido polisémico, pues alude a: la comprensión matemática; la aplicación de las matemáticas; el desarrollo de aptitudes matemáticas; la recolección sistemática de evidencias para la toma de decisiones; los juicios sobre el sistema educativo y sus relaciones con la enseñanza y la valoración de estudiantes y profesores respecto del dominio de las matemáticas, entre muchos otros.

En la actualidad la evaluación del aprendizaje de las matemáticas se propone aportar información al estudiante sobre su propio rendimiento, y al profesor sobre el rendimiento de sus alumnos y su enseñanza. Esto le permitirá a ambos controlar sus actividades de aprendizaje y enseñanza, a través de la optimización del uso de medios, tiempos y espacios, hábitos y actitudes.



You have either reached a page that is unavailable for viewing or reached your viewing limit for this book.



You have either reached a page that is unavailable for viewing or reached your viewing limit for this book.



You have either reached a page that is unavailable for viewing or reached your viewing limit for this book.

- a. Indagación-investigación instrumental
 - ♦ Planteamiento de problemas
 - ♦ Construcción de hipótesis
 - ♦ Definición operativa de variables
 - ♦ Método de recolección y tratamiento de datos
 - ♦ Interpretación de datos
 - ♦ Contrastación de hipótesis

- b. Indagación simbólica-etnográfica
 - ♦ Áreas de conocimiento y temas
 - ♦ Universos
 - ♦ Círculo hermenéutico
 - ♦ Significados
 - ♦ Tesis

- c. Indagación participativa y acción
 - ♦ Inserción a universos
 - ♦ Diagnóstico de problemas
 - ♦ Devolución de información
 - ♦ Plan de acciones
 - ♦ Capacitación

- d. Indagación crítica
 - ♦ Visiones de futuro
 - ♦ Construcción de opciones
 - ♦ Problematización
 - ♦ Práctica
 - ♦ Teorización

- e. Conocimiento
 - ♦ Acceso a la información
 - ♦ Registro e interpretación
 - ♦ Uso del conocimiento teórico



You have either reached a page that is unavailable for viewing or reached your viewing limit for this book.



You have either reached a page that is unavailable for viewing or reached your viewing limit for this book.



You have either reached a page that is unavailable for viewing or reached your viewing limit for this book.

Evaluación de los niveles educativos

◆ *Preescolar*

En nivel universal, la finalidad de la educación preescolar es la potencialización de todas las capacidades de los menores de seis años. Por tal motivo, la evaluación se centra en el conocimiento de los procesos que llevan al dominio de tales capacidades, de modo que permitan a los educadores orientar las actividades propiciadoras.

Los procesos de *individualización, socialización y pensamiento infantil* constituyen los ejes de la evaluación de preescolares, así como de la práctica docente y del proyecto curricular.

En este nivel es muy recomendable que la evaluación se realice de manera participativa y colaboradora entre el equipo de docentes de la institución escolar y los padres de familia, con un carácter global, continuo, y un enfoque formativo, criterial, procesual y asesor.

Es igualmente conveniente que se integre una carpeta o un expediente con información relativa al desarrollo físico, psicológico y social de cada preescolar, y que se privilegie el empleo de la técnica de observación directa y sistemática para valorar los cambios que se evidencian, sin menoscabo del empleo de otras técnicas complementarias.

Los aprendizajes específicos a evaluar en este nivel, desde la perspectiva de la evaluación cualitativa y procesual, son conceptos, procedimientos y actitudes en términos de:

- ◆ *Relaciones socioafectivas* con los compañeros y los profesores
- ◆ *Adaptación a la escuela* dentro de la dinámica institucional
- ◆ *Actitudes, valores o normas* personales y sociales
- ◆ *Psicomotricidad*: coordinación de movimientos, equilibrio, marcha y desplazamientos, tonomusculares y relajación, esquema corporal, lateralidad y trabajo sensorial
- ◆ *Juego dirigido y espontáneo*: tipos y situaciones
- ◆ *Lenguaje oral*: comprensión, expresión y pronunciación
- ◆ *Pensamiento lógico-matemático*: lógica causa-efecto, relaciones, agrupamientos; comparación cuantificativa y cualitativa, dimensio-



You have either reached a page that is unavailable for viewing or reached your viewing limit for this book.



You have either reached a page that is unavailable for viewing or reached your viewing limit for this book.



You have either reached a page that is unavailable for viewing or reached your viewing limit for this book.

◆ TÉCNICAS 6 E INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN PSICOEDUCATIVA

Técnicas de evaluación de la estructura psicológica

La evaluación de la estructura psicológica de los educandos consiste en la exploración de procesos intelectuales, que se supone son determinantes para propiciar su aprendizaje.

En la evaluación psicológica se procede obteniendo una descripción cuantitativa de la manifestación objetiva de los procesos intelectuales. Esto es, no se valoran directamente los procesos, sino las expresiones conductuales que se considera son efecto de aquellos, dado que también se les supone una relación constante entre sí que se puede controlar y por tanto evaluar en distintos momentos y por diferentes evaluadores.

Las técnicas psicológicas abordan el estudio de la diversidad de rasgos de la personalidad con un alto índice de validez y confiabilidad.

Las pruebas psicológicas constan, por lo general, de ocho componentes:

1. Delimitación de sus objetivos
2. Descripción de la técnica base de la estructuración
3. Proceso de estandarización o tipificación
4. Instructivo para su aplicación e identificación de la población meta



You have either reached a page that is unavailable for viewing or reached your viewing limit for this book.



You have either reached a page that is unavailable for viewing or reached your viewing limit for this book.



You have either reached a page that is unavailable for viewing or reached your viewing limit for this book.

◆ *Registros anecdóticos*

Informe escrito en el que se describe un incidente de la conducta de un individuo. Los incidentes, por lo común, se elegirán porque parezcan poseer significación para la comprensión del individuo, ya sea porque se les considere característicos de él o porque se estime que son excepcionales y sorprendentes.

◆ *Autoevaluación*

La autoevaluación comprende una determinación personal sobre los rendimientos y la apreciación de sí; esos rendimientos son significativos para el sentido que cada individuo le impregne a su vida.

Es, en esencia, una participación que permite orientar el proceso del aprendizaje en el interés central del aprendiz, de sus propias metas y de las posibilidades reales de que dispone para su logro.

Incluso el docente debe autoevaluarse y ser evaluado porque el sistema de aprendizaje no puede por sí solo mejorar los resultados. Se requiere que se ajuste a las necesidades, siempre diferentes, de los estudiantes.

◆ *Inteligencia*

Test de Inteligencia Infantil de Florence Goodenough

- Es uno de los tests más sencillos para aplicarse en edad preescolar y hasta los 10 años, con índice de confiabilidad de 80 a 90, según L. Terman, y un error probable de 5.4 puntos en todas las edades de cinco a 10 años.
- Se fundamenta en la hipótesis de que el niño dibuja lo que sabe, no lo que ve; por tanto, trabajan sus funciones intelectuales, mismas que van creciendo con la edad cronológica. Algunos estudios se han ampliado a adultos, profesionales y de distinta escolaridad.
- En el dibujo el niño emplea sus funciones de asociación, observación analítica, discriminación, memoria de detalles, sentido espacial, juicio, abstracción, coordinación visomanual y adaptabilidad.



You have either reached a page that is unavailable for viewing or reached your viewing limit for this book.



You have either reached a page that is unavailable for viewing or reached your viewing limit for this book.



You have either reached a page that is unavailable for viewing or reached your viewing limit for this book.

- Otros baremos han sido contruidos en La Plata, Mendoza y Salta, Argentina (Goodenough, 1971).

Test de Matrices Progresivas de J. C. Raven

Escala especial de 4-11 años

- Consiste en la presentación de tres series de matrices, de 12 cada una, que plantea 36 problemas en láminas coloreadas incompletas. En cada lámina se encuentran seis dibujos pequeños, de los cuales el examinado debe escoger uno, el que completa correctamente el dibujo mayor.
- Los problemas están planteados en complejidad creciente y con base en una prueba de percepción estructurada y de deducción de relaciones, razones que permiten ubicarla dentro del enfoque estructuralista de la Gestalt.

Las funciones que se exploran son:

- ◆ Percepción de tamaño
 - ◆ Percepción de la orientación en el espacio en una y dos direcciones simultáneamente
 - ◆ Aprehensión de figuras discretas espacialmente relacionadas con un todo
 - ◆ Análisis de un todo en sus componentes
 - ◆ Capacidad de concebir figuras correlativas
 - ◆ Deducción de correlaciones
- Las láminas se presentan en un cuaderno, en forma de tablero. La aplicación exige un ejemplo práctico, mismo que se explica con la primera lámina (A1) cuando se logra que el examinado lo comprenda cabalmente, se continúa en forma autoaplicada para quienes saben numeración y como entrevista para quienes no pueden hacerlo
 - Las respuestas se anotan en la hoja dispuesta para ese fin, con el número de la elección



You have either reached a page that is unavailable for viewing or reached your viewing limit for this book.



You have either reached a page that is unavailable for viewing or reached your viewing limit for this book.



You have either reached a page that is unavailable for viewing or reached your viewing limit for this book.

INTERPRETACIÓN	C. I.	INTERPRETACIÓN	C. I.
1. Geniales	140 y más de C. I.	7. Torpes	70 a 79 de C. I.
2. Muy superior	130 a 139 de C. I.	8. Retrasados	60 a 69 de C. I.
3. Superior	120 a 129 de C. I.	9. Débil mental	50 a 59 de C. I.
4. Sobre promedio	110 a 119 de C. I.	N. P.	
5. Normales	90 a 109 de C. I.	10. Débil M. P.	50 y menos
6. Bajo promedio	80 a 89 de C. I.		

◆ *Técnicas proyectivas*

Test del dibujo de la familia

- El test es proyectivo de integración personal por el equilibrio afectivo, construido por L. Corman (1967).
- Para aplicarse en niños no menores de cinco años que se sospeche padecen problemas adaptativos.
- Se tiene cuidado de lograr la confianza del niño comentando diversos tópicos familiares, pero sin menciones concretas.
- Luego se le invita a "jugar" realizando la actividad, y se le coloca frente a una mesa adecuada a su estatura con el siguiente material: en la primera ocasión con un lápiz negro blando, una cartulina-carta blanca y mate. En la segunda ocasión, en lugar de lápiz negro, se usarán crayolas de colores rojo, azul y amarillo. (El niño las empleará libremente.)
- Se instruye al niño: "*Dibuja una familia, una familia que tú imagines*"; o bien: "*Imagina una familia que tú inventes y dibújala*". En cualquier caso puede ajustarse: "*Dibuja todo lo que quieras, las personas de una familia y si quieres objetos, animales*". El E jamás debe decirle: "Dibuja tu familia".
- El E tendrá que estar presente durante la ejecución de la prueba y discretamente observar: 1) por dónde empieza; 2) por dónde termina el dibujo; 3) el primer personaje que hizo; 4) el último que hizo.



You have either reached a page that is unavailable for viewing or reached your viewing limit for this book.



You have either reached a page that is unavailable for viewing or reached your viewing limit for this book.



You have either reached a page that is unavailable for viewing or reached your viewing limit for this book.



You have either reached a page that is unavailable for viewing or reached your viewing limit for this book.



You have either reached a page that is unavailable for viewing or reached your viewing limit for this book.



You have either reached a page that is unavailable for viewing or reached your viewing limit for this book.

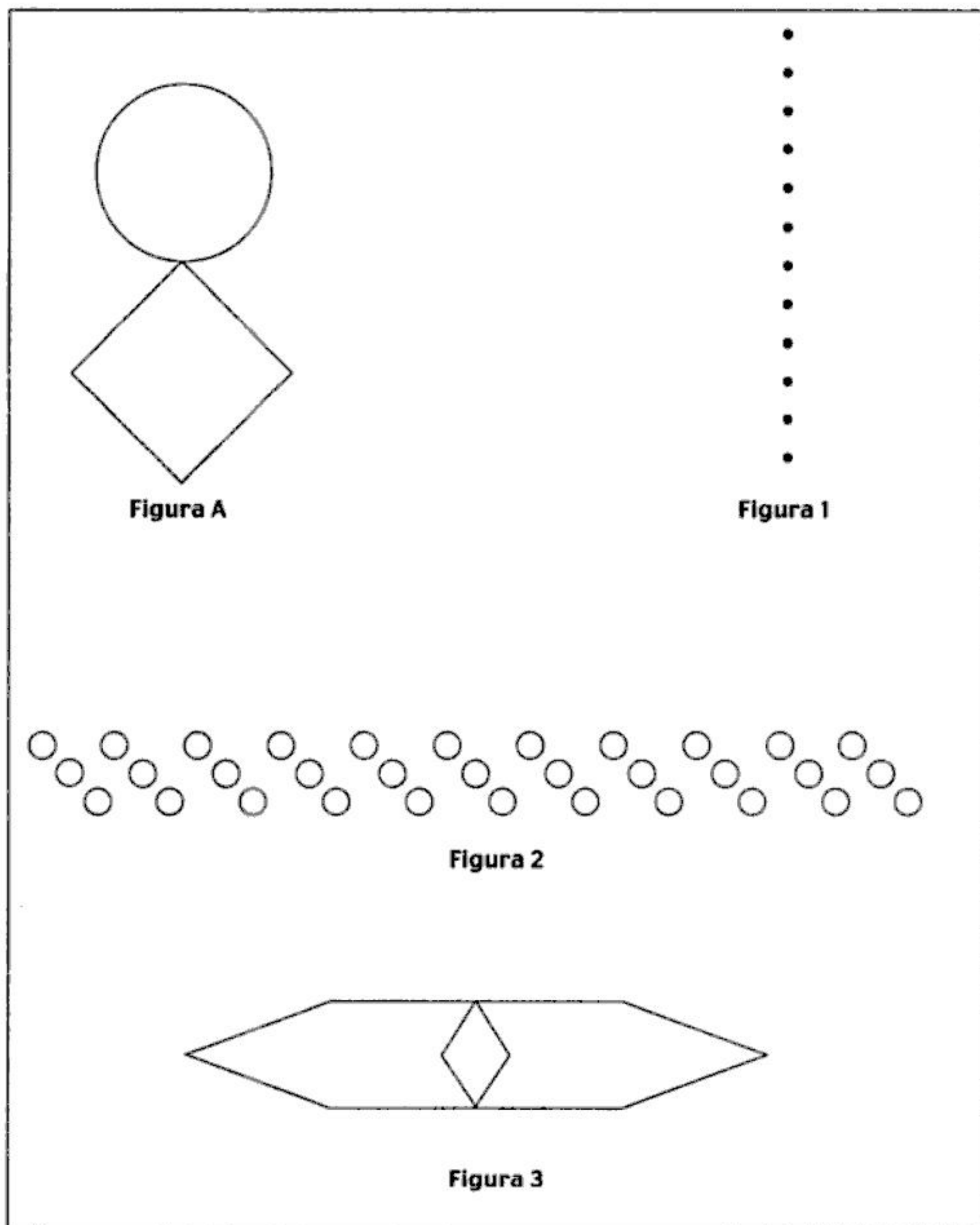


Figura 6.1 Figuras empleadas en el test de Bender.



You have either reached a page that is unavailable for viewing or reached your viewing limit for this book.



You have either reached a page that is unavailable for viewing or reached your viewing limit for this book.



You have either reached a page that is unavailable for viewing or reached your viewing limit for this book.



You have either reached a page that is unavailable for viewing or reached your viewing limit for this book.



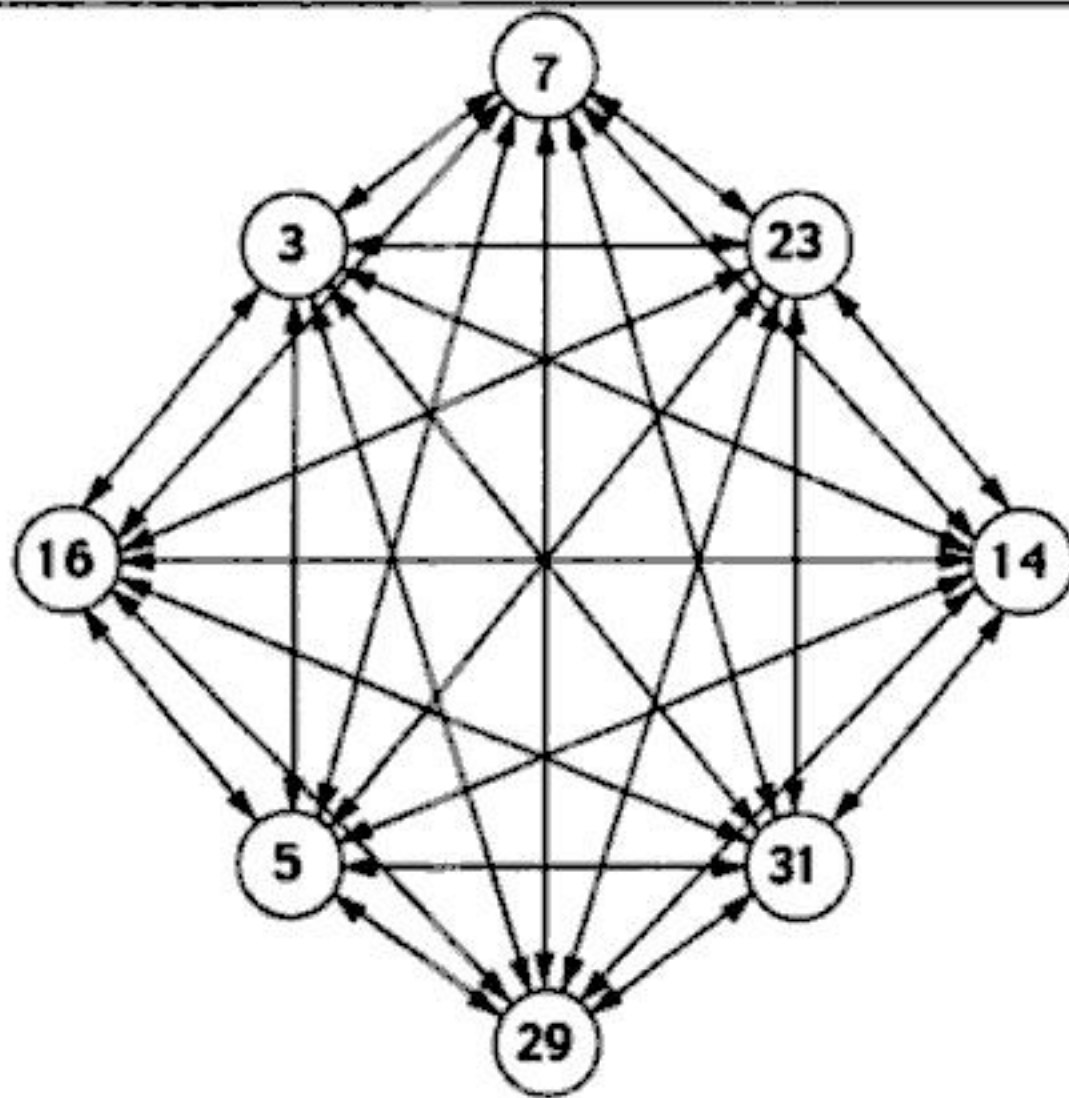
You have either reached a page that is unavailable for viewing or reached your viewing limit for this book.



You have either reached a page that is unavailable for viewing or reached your viewing limit for this book.



You have either reached a page that is unavailable for viewing or reached your viewing limit for this book.

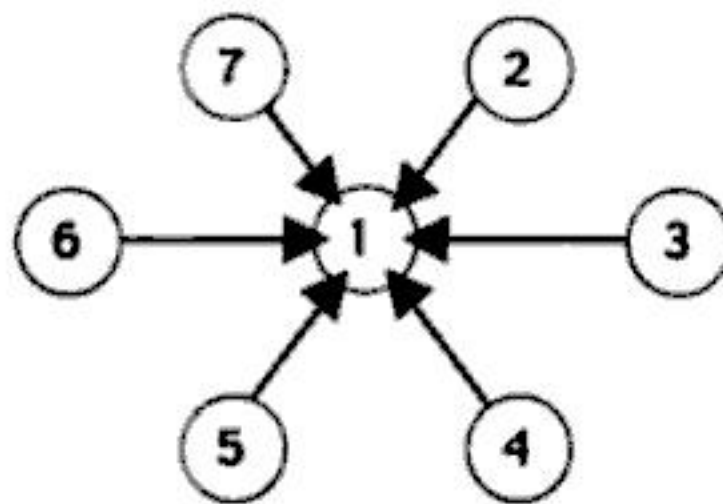


Cuando el número de casos de un grupo se comunica con todos:

$$\frac{N(N-1)}{2}$$

N

Entonces la red es completa e indica que todos los que la integran tienen acuerdos comunes y por lo mismo es un grupo muy estable. Es el campo de formación de camarillas. Son grupos ideales a los que muchos intentan ingresar.



Indica un grupo dependiente cuya comunicación facilita la toma de decisiones.

Los grupos pueden funcionar con diversa estructura en situaciones específicas TRANSITORIAMENTE; pero tiende a un tipo de estructura en forma permanente.

Figura 6.3 Otras figuras que pueden formarse.

2. Se formulan cada una de las preguntas de la serie y se les da tiempo suficiente para que respondan. Al terminar se recogen las hojas con las respuestas y se guardan con toda discreción.
3. En privado se procede a la construcción del sociograma, disponiendo las elecciones en una columna de la hoja de respuestas y la de electores en otra columna de la misma hoja.
4. Se adjudica a los electores un número de identificación, que será el que aparezca en la hoja de respuestas. Y lo mismo a los elegidos. En ambos casos, el mismo número corresponderá a la misma persona.



You have either reached a page that is unavailable for viewing or reached your viewing limit for this book.



You have either reached a page that is unavailable for viewing or reached your viewing limit for this book.



You have either reached a page that is unavailable for viewing or reached your viewing limit for this book.



You have either reached a page that is unavailable for viewing or reached your viewing limit for this book.



You have either reached a page that is unavailable for viewing or reached your viewing limit for this book.



You have either reached a page that is unavailable for viewing or reached your viewing limit for this book.



You have either reached a page that is unavailable for viewing or reached your viewing limit for this book.



You have either reached a page that is unavailable for viewing or reached your viewing limit for this book.



You have either reached a page that is unavailable for viewing or reached your viewing limit for this book.



You have either reached a page that is unavailable for viewing or reached your viewing limit for this book.



You have either reached a page that is unavailable for viewing or reached your viewing limit for this book.

EDAD	ACTIVIDADES	CONDUCTAS	SÍ	NO	OBSERVACIONES
PSICOSOCIAL WALLON	17 Jugar con el bebé a través de una rima (Pon, pon, ta, ta)	Aparición de la mímica			
PSICOANÁLISIS ERIKSON	18 Abrazar al bebé, arrullarlo	El niño manifestará placer con una persona conocida El niño manifestará tensión e incomodidad con una persona desconocida			
	19 Ofrecer un objeto	El niño tratará de morderlo			
	20 Proporcionar un juguete	El niño experimentará con él			
	21 Quitarle un objeto que le guste	Hace rabieta			
CONDUCTISTA GESSEL	22 Proporcionarle un cubo	Transfiere los cubos de una mano a otra			
	23 Tomarlo de las axilas con las dos manos	Sostiene gran parte del peso corporal y salta			
12 -18 MESES PSICOGENÉTICA PIAGET	24 Presentar una pelota	El niño alcanzará la pelota en diferentes direcciones. Cuando se le vuelva a dar, el niño lanzará nuevamente la pelota			
	25 Presentarle un juguete y esconderlo detrás del observador	El niño seguirá el juguete con la vista y tratará de buscarlo y tomarlo			
PSICOSOCIAL WALLON	26 Ofrecer un juguete, lejos del alcance del niño	Inicia sus movimientos motores			
	27 Ofrecer al niño una caja "sorpresa" (con diversos objetos)	Conductas de orientación, exploración, investigación			
	28 Reunir varios niños y ofrecer juguetes, para jugar a las comiditas	Conductas de: • Imitación • Lenguaje • Pensamiento simbólico • Representación			
PSICOANÁLISIS ERIKSON	29 Presentarle su comida	Explora los alimentos, mete la mano; ensucia			
	30 Presentarle su comida	Quiere comer solo pero derrama; reclama cubiertos			
	31 Control de esfínteres	Avisa después que se ha mojado			
	32 Proporcionarle un juguete	• Gatea sobre manos y rodillas • Entrega un juguete cuando se lo piden			
	33 Darle una pelota para que la lance	La presión fina es hábil y precisa, casi posee la facultad de soltar las cosas voluntariamente			

Cuadro 6.10 Escala de observación del desarrollo psicológico (González, 1996) (continúa).



You have either reached a page that is unavailable for viewing or reached your viewing limit for this book.



You have either reached a page that is unavailable for viewing or reached your viewing limit for this book.



You have either reached a page that is unavailable for viewing or reached your viewing limit for this book.



You have either reached a page that is unavailable for viewing or reached your viewing limit for this book.



You have either reached a page that is unavailable for viewing or reached your viewing limit for this book.



You have either reached a page that is unavailable for viewing or reached your viewing limit for this book.

Criterios para la elaboración de reactivos de prueba objetiva

Vocabulario

Se debe emplear un lenguaje comprensible para la población meta a que se destina.

Problema

Es necesario definir un problema concreto que exija una respuesta concreta, de tal modo que inmediatamente se sepa lo que se plantea.

Comprensión

No deben plantearse problemas para cuya resolución baste la memorización, excepto para datos significativos y específicos.

Interrelación

Las preguntas o los problemas deben plantearse en forma independiente entre sí, evitando que la solución de uno permita la solución de los sucesivos.

Seriedad

Ninguna pregunta debe ser capciosa; todas deben orientarse a explorar capacidades específicas.

Significación

El nivel de dificultad debe ser tal que exista una real posibilidad de establecer una variabilidad de capacidades para resolver las cuestiones.



You have either reached a page that is unavailable for viewing or reached your viewing limit for this book.



You have either reached a page that is unavailable for viewing or reached your viewing limit for this book.



You have either reached a page that is unavailable for viewing or reached your viewing limit for this book.

ESTANDARIZADO	CONSTRUIDO POR EL DOCENTE
1. Se basa en un contenido y unos objetivos comunes a muchas escuelas del país.	1. Se basa en un contenido y unos objetivos propios del grupo o la escuela.
2. Puede ocuparse en un tema o en una destreza específicos y limitados o en grandes segmentos de conocimientos y de destrezas.	2. Se ocupa de grandes segmentos de conocimientos o de destrezas; y comúnmente sólo algunos reactivos estiman una destreza o un tema particulares.
3. Lo elaboran redactores, revisores y preparadores profesionales.	3. Lo elabora el docente.
4. Utiliza reactivos que han sido ensayados, analizados y revisados antes de emplearse en forma definitiva.	4. Utiliza reactivos que se emplean sólo una vez.
5. Es altamente confiable.	5. Su confiabilidad es baja.
6. Proporciona normas para diversos grupos representativos.	6. Solamente se refiere al grupo o a la escuela donde se le diseña.

Cuadro 6.15 Test estandarizado y test construido por el docente.

Los instrumentos como las técnicas de evaluación deben —para satisfacer la inquietud anterior— lograr resultados que por lo menos reúnan las siguientes cualidades.

Validez

Es una variable sumamente importante para juzgar la capacidad de adecuación de un instrumento o una técnica para servir al propósito del que los emplea. No se refiere al instrumento en sí, sino a los resultados que con tal



You have either reached a page that is unavailable for viewing or reached your viewing limit for this book.



You have either reached a page that is unavailable for viewing or reached your viewing limit for this book.



You have either reached a page that is unavailable for viewing or reached your viewing limit for this book.

Tipos de reactivos de prueba pedagógica objetiva

Falso y Verdadero - Dos alternativas

- Son afirmaciones positivas o negativas que solamente admiten dos respuestas y que implican que el aprendiz tome una decisión.
- En este tipo de reactivos el azar influye en un 50 por ciento, lo cual promueve la adivinación.
- Se recomienda evitar las generalizaciones amplias que sugieren la respuesta. No emplear los términos nunca, siempre, todos, cada uno, etcétera (véase el cuadro 6.19).

Respuesta breve, completiva-completativa

- Son preguntas cuya respuesta requiere una o varias palabras. Piden llenar un espacio que complete la oración o conteste una pregunta específica. Puede redactarse en forma de expresión afirmativa.
- El espacio para responder debe ser tal que no sugiera el tamaño de la respuesta. Puede colocarse al final de la expresión terminándola o bien en cualquier otra parte (véase el cuadro 6.20).

<i>Instrucciones</i>	
Lee cuidadosamente los enunciados y anota en los espacios que correspondan una X bajo la columna de V, si consideras que es verdadero; o bajo la columna de F si consideras que es falso.	
1. La trementina se obtiene del pino.	V F _____
2. Las fanerógamas son plantas sin flores.	_____

Cuadro 6.19 Reactivos Falso-Verdadero.



You have either reached a page that is unavailable for viewing or reached your viewing limit for this book.



You have either reached a page that is unavailable for viewing or reached your viewing limit for this book.



You have either reached a page that is unavailable for viewing or reached your viewing limit for this book.

Discurso escrito	Ensayo	Asimilación significativa de principios y conceptos y capacidad de análisis y síntesis
Discurso oral	Entrevistas (estructurada, guiada y abierta)	Proceso de aprendizaje
	Intercambios orales (McKernan, 1991) Debate, Sociodrama	Análisis y comprensión de hechos significativos
	<i>Role playing</i> Asamblea	Análisis de opiniones, actitudes y valores razonados y argumentados
Estructura cognitiva	Mapas conceptuales (Novak y Gowin, 1988)	Asimilación de conceptos, explicitación de relaciones semánticas y jerárquicas y diferenciación e integración progresiva de conceptos
Narrativas	Diarios	Reflexión sobre acciones, actitudes y perspectivas (Zabalza, 1991)
	Viñetas (Video-audio)	Interpretación, comprensión y significado de sucesos
	Historias de vida Autobiografía	Situación existencial, actitudes y perspectivas
	Conversatorios	Asimilación de lo nuevo a lo conocido y aplicación de los conceptos asimilados
Autoinformes	Escalas	Dimensiones cualitativas
	Sociograma	Estructura de grupos

Cuadro 6.24 Técnicas específicas para la evaluación de contenidos de aprendizaje conceptual (continúa).

TÉCNICAS / INSTRUMENTOS	OBJETOS DE EVALUACIÓN
Pruebas escritas	Explicitación del plan de ejecución seguido en un procedimiento determinado
Observación natural	Procesos y resultados de prácticas específicas
Análisis	Productos

Cuadro 6.25 Técnicas específicas para la evaluación de contenidos procedimentales.



You have either reached a page that is unavailable for viewing or reached your viewing limit for this book.



You have either reached a page that is unavailable for viewing or reached your viewing limit for this book.



You have either reached a page that is unavailable for viewing or reached your viewing limit for this book.

FASES	INDICADORES	A	B	C	D	EVALUACIÓN FORMATIVA
II DISEÑO	<p>17. Se recoge el documento de información de las familias.</p> <p>18. Se determinan los recursos humanos, funcionales y materiales precisos.</p> <p>19. Se prevén medidas para la atención de la diversidad.</p> <p>20. Se contempla el proceso metodológico como un continuo que va de la globalización a la interdisciplinariedad</p> <p>21. Se explicitan los distintos tipos de agrupamientos entre los alumnos.</p> <p>22. Se establecieron los criterios de promoción del alumnado.</p> <p>23. Se previeron estrategias para trabajar los temas transversales.</p> <p>24. Se adoptaron los criterios para la selección de materiales curriculares.</p> <p>25. La adecuación del currículo al centro es la correcta.</p> <p>26. La secuenciación de contenidos por ciclos es válida.</p> <p>27. Los objetivos de área y ciclo previstos contribuyen a alcanzar los objetivos generales de etapa.</p> <p>28. Los objetivos generales propuestos son deseables, posibles y prioritarios.</p> <p>29. Hay interrelación entre los contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales.</p>					

Cuadro 6.29 Escala de valoración (continúa).



You have either reached a page that is unavailable for viewing or reached your viewing limit for this book.



You have either reached a page that is unavailable for viewing or reached your viewing limit for this book.



You have either reached a page that is unavailable for viewing or reached your viewing limit for this book.

Luego se procede de la manera siguiente:

- Registro de temas más atendidos
- Apreciaciones del maestro en cinco categorías:
 - a. Apoya al alumno
 - b. Estructura un problema
 - c. Formula apreciaciones mixtas
 - d. Da instrucciones
 - e. Hace reproches
- Registro de gestos del maestro: afecto, aprobación, hostilidad, reproche
- Evaluación según 14 escalas básicas:
 - a. Tiempo invertido en la lectura
 - b. Formulaciones del maestro para estructurar problemas
 - c. Agrupamientos administrativos autónomos
 - d. Actividades de liderazgo de los alumnos
 - e. Libertad de movimientos
 - f. Hostilidad manifiesta del maestro
 - g. Conducta de apoyo por parte del maestro
 - h. Tiempo invertido en estudios sociales
 - i. Conducta desordenada de los alumnos
 - j. Actividades verbales
 - k. Actividades tradicionales de los alumnos
 - l. Capacidad verbal del maestro
 - m. Materiales audiovisuales
 - n. Agrupamientos sociales autónomos

◆ *M. M. Hugues*

- Se trata de datos sobre las interacciones verbales entre alumno y maestro durante la enseñanza de una lección.
- Los datos se clasifican en unidades o actos de enseñanza que a su vez se clasifican en categorías.



You have either reached a page that is unavailable for viewing or reached your viewing limit for this book.



You have either reached a page that is unavailable for viewing or reached your viewing limit for this book.



You have either reached a page that is unavailable for viewing or reached your viewing limit for this book.

Orden de rango o mérito	Puntaje	Dice sí a:			Dice no a:		
		1	2	3	1	2	3
1	3		x	x			
2	2		x	x		x	
3	1			x		x	x
4	0					x	x

Cuadro 6.33 Escalograma (distribución de las respuestas).

3. Las respuestas se distribuyen en una tabla como la que se aprecia en el cuadro 6.33.
4. Las preguntas se ordenan en una tabla general ordenada jerárquicamente. Son preguntas monótonas (véase el cuadro 6.34).

(Guttman, 1945)

Escalas de distancia social

Escala de Bogardus (1925)

Mide la intensidad de prejuicios nacionales y raciales.

- Se establece gran número de ítems que gradualmente, en orden creciente, describen distancias sociales, de los cuales se determinan siete indicadores uniformes.
- El sujeto debe dar respuestas inmediatas, sin racionalizar, a una

Encuestados	Pregunta 1		Pregunta 1		Pregunta 1		Número de puntos de los encuestados
	Sí	No	Sí	No	Sí	No	
A	x		x		x		3
B	x		x		x		3
C	x		x		x		3
D	x		x			x	2
E	x			x		x	1
F	x			x		x	

Cuadro 6.34 Escalograma (ordenamiento de las preguntas).



You have either reached a page that is unavailable for viewing or reached your viewing limit for this book.



You have either reached a page that is unavailable for viewing or reached your viewing limit for this book.



You have either reached a page that is unavailable for viewing or reached your viewing limit for this book.

Uno de los problemas más complejos y sensibles que enfrentan quienes ejercen la docencia en cualquiera de sus niveles y modalidades es, sin lugar a dudas, la evaluación. La complejidad radica en el hecho de que no se trata sólo de cuantificar –para luego calificar–, la adquisición de una serie de conocimientos de un cierto contenido programático, sino de abarcar la personalidad global de los educandos, esto es, su formación como individuos.

En este libro, magnífica obra que forma parte de la serie “Pedagogía dinámica”, el autor presenta un análisis exhaustivo, tras el cual queda claro que se requiere una toma de posición teórico-ideológica previa para abordar la evaluación aplicada a los fenómenos sociales en general y a los educativos en particular.

Los criterios positivistas y neopositivistas de aplicar a los fenómenos sociales los métodos, las técnicas y los instrumentos propios de las ciencias naturales, como sería la medición, han perdido vigencia. Muchos tratados se preocupan por mantener actualizados sus marcos teórico-conceptuales, estableciendo, en nivel operativo, un mecanismo de aplicaciones que suponen único y perfecto; por tanto, pecan de acríticos.

Otros sistemas de ideas que proponen además de la suma de las partes, enlaces, funciones y fusiones que permitan establecer relaciones entre las partes y el todo —y viceversa—, orientan sus perspectivas de evaluación respecto de funciones, de estabilidad normativa, de coordinación integrativa, de seguimiento de objetivos y de adaptación social

El nuevo concepto de educación permanente rechaza los procedimientos clásicos, basados en una supuesta “normalización” a los que, hasta fechas recientes, se recurría para determinar valoraciones de conductas sin tomar en consideración las motivaciones. Bajo un replanteamiento humanista, esta obra permite abordar otras problemáticas y aun cuestionarse la validez de evaluar a los individuos desde ópticas externas a sí mismos, o si la única forma aceptable es la autoevaluación con todo lo que ella implica.



EDITORIAL
PAX MÉXICO

