



UNIVERSIDAD NACIONAL
AUTÓNOMA DE
MÉXICO

**PERFILES
EDUCATIVOS**

ISSN 0185-2698

Moran Oviedo, Porfirio (1985)
**“PROPUESTA DE EVALUACIÓN Y ACREDITACIÓN EN EL
PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DESDE UNA
PERSPECTIVA GRUPAL”**

en Perfiles Educativos, No. 27-28 pp. 9-25.

PROPUESTA DE EVALUACIÓN Y ACREDITACIÓN EN EL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DESDE UNA PERSPECTIVA GRUPAL

Porfirio MORAN OVIEDO*

En cada situación de docencia, no es, ni posible, ni deseable, evaluar todo; es indispensable elegir qué evaluar y cómo hacerlo.

INTRODUCCION

La evaluación de los aprendizajes realizada a través de su planta de profesores es indiscutiblemente uno de los andamiajes fundamentales en lo que se ha apoyado tradicionalmente la escuela. Dadas las características ideológicas que comporta es, quizá el proceso que más claramente refleja el poder de decisión que el ejercicio de esta función implica.

Un análisis de los fundamentos teóricos y epistemológicos del actual discurso de la evaluación nos lleva a pensar que esta actividad necesita y replantear su concepción del hombre, del aprendizaje, del conocimiento, del proceso grupal, etcétera. Por ejemplo, nos parece imprescindible dejar de concebir al hombre como un sistema de almacenamiento y de emisión de información, y al aprendizaje como un proceso mecánico, como un resultado acabado, como un estado del sujeto, como algo ya conquistado para adentrarse psicológicamente en la dinámica del aprendizaje escolar y con ello entender al grupo escolar no únicamente como objeto de enseñanza, sino como sujeto de aprendizaje; para analizar asimismo las condiciones internas y externas del aprendizaje, las bases teóricas y técnicas del proceso grupal,¹ etcétera. Sólo conforme a estas condiciones es posible reconstruir efectivamente el discurso actual de la evaluación.

Conviene adelantar que discrepamos de los planteamientos de la tecnología educativa cuando propone que la evaluación del aprendizaje sea una actividad fundamentalmente técnica y que por lo mismo deba ser llevada a través de departamentos especiales que cuenten con "expertos" en el tema.

Del mismo modo, consideramos improcedente y absurdo que la valoración de cualquier acción educativa se realice a través de personas extrañas a la vivencia directa de la experiencia educativa, porque al hacerse así se pierde la esencia misma del proceso; y más aún, es imposible incorporar los aspectos más relevantes que viven en toda experiencia de aprendizaje. De ahí nuestra preocupación porque en las tareas evaluativas se introduzca una metodología participativa, convencidos de que esta opción metodológica concibe efectivamente a la evaluación como un proceso donde los involucrados asumen alternativamente el rol de SUJETOS y OBJETOS de la evaluación. Esta circunstancia les permite jugar un papel activo y decisivo en todos los momentos importantes del proceso de enseñanza-aprendizaje.

* Profesor e investigador del CISE

¹ Para mayor profundización en aspectos relacionados con la teoría de grupos, recomendamos los trabajos de: De Lella (1978), Zarzar (1980), Hoyos Medina (1980), Santoyo (1981), etcétera, publicados en la revista Perfiles Educativos.

| En este trabajo proponemos, como estrategia, establecer una distinción convencional entre los conceptos de evaluación y acreditación del aprendizaje, como punto de partida para poderlos instrumentar paralelamente durante el desarrollo de una experiencia de enseñanza-aprendizaje.

Para tal efecto nos hemos abocado primero a desarrollar el contenido teórico de los conceptos, para pasar después a elaborar planes concretos de evaluación y acreditación susceptibles de ser aplicados en la práctica docente.

1. ¿QUÉ ES LA EVALUACION DE ACCIONES EDUCATIVAS?

Generalmente, cuando en la práctica docente se habla o bien se discute sobre la evaluación de acciones educativas y, más específicamente, sobre la evaluación de los aprendizajes de los alumnos, resulta lugar común echar mano de la concepción eficientista e instrumentalista de la evaluación, en la que interesa básicamente estudiar los resultados de un proceso educativo, como ya lo hemos mencionado en otros artículos incluidos en esta misma publicación.

Esta noción de evaluación, que en realidad es una medición, se puede establecer de manera clara, en los siguientes tres pasos o etapas, señalados por Thorndike y Hagen:

1. "Señalar y definir la cualidad o atributo que se habrá de medir;
2. Determinar un conjunto de operaciones en virtud del cual, el atributo puede manifestarse y hacerse perceptible;
3. Establecer un conjunto de procedimientos o definiciones para traducir las observaciones o enunciados."²

Esta concepción tecnocrática y eficientista de control de aprendizajes, de asignación de notas o calificaciones, por exigencia institucional y consecuentemente social, es la que ha predominado en el campo de la educación. Si bien en ella hay añejas raíces históricas, su mayor influencia se ejerce en nuestro medio educativo en los años setenta, con la introducción de la tecnología educativa. Conviene reiterar que esta propuesta de evaluación se fundamenta en los principios de la psicología conductista, misma que apuntala el desarrollo de una teoría de la medición, más que de la evaluación. A partir de esta concepción distorsionada de la evaluación surge con inusitada fuerza la propuesta de programación didáctica, fincada en los objetivos conductuales. Como es sabido, este tecnicismo se plantea en términos de conductas unívocas, observables y medibles. Pensamos que aquí se explicita nuevamente una concepción mecanicista y reduccionista del aprendizaje, en la medida en que se le concibe como un resultado, como un logro alcanzado, más que como un proceso que se enfrenta en su dinámica a un conjunto de problemas que demandan solución o que ocasionan la paralización de dicho proceso. De ahí que consideremos que la concepción de la evaluación, centrada en la corroboración, corrección e interpretación de resultados para tomar decisiones de diferentes naturaleza, resulta simplista y sin mayor preocupación por comprender y explicar el proceso mismo del aprender.

Por lo anterior, estamos convencidos de que la evaluación es una tarea muy compleja, con serias implicaciones sociales: Es una actividad inherente al proceso didáctico y, por lo mismo, condicionada por las circunstancias y características, tanto históricas como las propias del "aquí y ahora" en que está inmerso dicho proceso.

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

- a) TOTALIZADOR, que integre el proceso de aprendizaje en una concepción de práctica educativa descomponiendo sus elementos sustantivos para acercarse a su esencia;
- b) HISTORICO, que recupere las dimensiones sociales del acontecer grupal;
- c) COMPRENSIVO, que no únicamente describa la situación del desarrollo grupal, sino que también aporte elementos de interpretación de la situación de docencia que priva en la institución;

² Thorndike, R. y E. Hagen. Tests y Técnicas de medición en psicología y educación, p.17.

- d) TRANSFORMADOR, que permita no sólo hacer una lectura correcta de la realidad imperante, sino que propicie la producción de conocimientos, así como operar con dicha realidad y modificarla; es decir, plantear una revisión dialéctica de teoría y práctica que derive en una verdadera praxis.³

En este sentido pensamos que no se debe seguir considerando a la evaluación como una actividad terminal, mecánica e intrascendente, con intenciones fundamentalmente administrativas, ya que, en esencia, constituye un proyecto de investigación que, además de abordar teóricamente el problema a investigar, debe determinar a su vez las estrategias de recuperación e interpretación de la información más significativa en los distintos niveles o etapas en que se va a desarrollar.

Por eso pensamos 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 plantee el compromiso de la participación real de todos los involucrados en una interacción que los convierta, alternativamente, en sujetos y objetos del proceso de evaluación.

Esta participación estaría definida aquí como un ejercicio compartido por todos los implicados en el proceso, de tal manera que se confundiera con el proceso mismo del aprendizaje colectivo y donde su producto sea un nuevo proceso, iniciado, conocido y realizado por los participantes.⁴

2. ALGUNOS CONCEPTOS FUNDAMENTALES QUE EXPLICAN LA EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE

En los medios educativos hay consenso respecto a que la evaluación, más que un tema es un problema; entre otras cosas, por la estrecha interrelación que se advierte entre éste y otros conceptos didácticos. Esta situación nos lleva a pensar que una de las preocupaciones básicas que debiera animar a todo profesor al analizar el tema de la evaluación, es puntualizar con toda precisión que el problema de esta actividad no radica en las características técnicas de los objetivos de aprendizaje, ni en las estrategias didácticas que se adopten, ni en los instrumentos o técnicas para llevarla a cabo, sino en el concepto de APRENDIZAJE de que se parta: este es determinante de los conceptos anteriores, tanto de su fundamentación como de su instrumentación.

Entendemos el aprendizaje como un proceso, más que como un resultado. "Todo aprendizaje consiste en una serie de acciones orientadas hacia determinadas metas... Estas acciones involucran a la totalidad de la persona humana... acciones o conductas que son todas reacción del ser humano ante estímulos externos e internos, en su permanente adaptación al medio. Se trata de acciones simbólicas: analizar, relacionar, generalizar, etcétera; operaciones manuales, manipular objetos, reunir materiales, movilizarse, etcétera; así como sentimientos, valoraciones y formas de relación con el medio social... Una persona aprende cuando plantea dudas, formula hipótesis, retrocede ante ciertos obstáculos, arriba a conclusiones parciales, siente temor a lo desconocido, manipula objetos, verifica en una práctica sus conclusiones, etcétera... Es decir, cuando se producen modificaciones, reestructuraciones, en su conducta".⁵

Otro concepto importante también para explicar la evaluación que necesita replantearse, es el concepto de CONDUCTA, el cual se presta a distintas interpretaciones, acordes con la teoría psicológica en que se sustente (cognoscitismo, conductismo, gestaltismo, etcétera).

Por nuestra parte, coincidimos con Bleger⁶ en que la conducta del ser humano es siempre molar, es decir, total, con la cual 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, debemos ser conscientes de que no es posible captar una manifestación total del aprendizaje, dada la complejidad de este proceso mental. No obstante, es un hecho que si bien el aprendizaje se objetiva y se advierte en el área del mundo externo, esta manifestación no agota el fenómeno.

³ Uribe Ortega, M. et. al. Recuperación histórica de la evaluación de los programas de docencia del CISE, pp.8-9.

⁴ Uribe Ortega, M. Op. cit., p. 9.

⁵ Rodríguez, Azucena. "El proceso de aprendizaje en el nivel superior y universitario", en: Colección Pedagógica Universitaria 2, pp. 8 y 9

⁶ Bleger, J. Psicología de la conducta, p. 75.

Creemos que esta reconceptuación del aprendizaje adquiere gran relieve porque transforma profundamente el concepto mismo de evaluación.

En este contexto, pensamos que el profesor antes de seleccionar la estrategia metodológica y las técnicas para cualquier acción evaluativa, necesita formularse cuestiones sobre la naturaleza del objeto de estudio de la evaluación: el aprendizaje. Asimismo, es necesario que conciba al alumno como una totalidad, que entienda al aprendizaje como proceso y, sobre todo que parta del reconocimiento de la complejidad del ser humano.

Lo mismo sucede cuando nos referimos a las características del CONOCIMIENTO. Este concepto, al igual que los anteriores, tampoco puede ser considerado como algo dividido en compartimentos estancos, en fragmentos o en recortes de la realidad. Por el contrario, el conocimiento posee una estructura, una organicidad y una dimensión social; no se le puede considerar aislado y descontextuado. Por eso es que cuando en las prácticas pedagógicas cotidianas se le atomiza o se fragmenta pierde su esencia y significado para el alumno, y, lo que es más grave aún, esta desintegración atenta contra nuestra concepción del hombre, del aprendizaje, de la realidad y, consecuentemente, de la evaluación, ya que todos y cada uno de estos conceptos son consustanciales.

Finalmente, nos referimos al APRENDIZAJE GRUPAL como concepto particularmente importante, dado el enfoque y características de este trabajo, puesto que concebimos al aprendizaje grupal o aprendizaje en grupo, como la estrategia metodológica idónea para desarrollar, paralelamente y con sentido crítico y dialógico, los procesos de evaluación y acreditación que desarrollaremos más adelante.

El aprendizaje grupal constituye un medio para hacer manifiestas las contradicciones que generan el conocimiento y la naturaleza de los conflictos, así como sus fuentes, que se presentan como parte de la dinámica de los procesos mismos de aprender. La importancia o significatividad de los aprendizajes tiene aquí un sentido social.⁷

"Hablar de aprendizaje grupal implica ubicar al docente y al estudiante como seres sociales, integrantes de grupos; buscar el abordaje y la transformación de conocimiento desde una perspectiva de grupo, valorar la importancia de aprender a interaccionar en grupo y a vincularse con los otros; aceptar que aprender es elaborar el conocimiento, ya que éste no está dado ni acabado; implica, igualmente, considerar que la interacción y el grupo son medio y fuente de experiencias para el sujeto, que posibilitan el aprendizaje; reconocer la importancia de la comunicación y de la dialéctica en las modificaciones sujeto-grupo, etcétera."⁸

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

En el aprendizaje grupal⁹ entran en juego dialéctico el contenido cultural (información) y la emoción (atracción, rechazo, movilización de la afectividad), para obtener la producción de nuevas situaciones, planteamiento de tareas, así como formas de solución de problemas, explicaciones, etcétera.

Esto entraña obstáculos que hay que afrontar, derivados fundamentalmente del individualismo y de las actitudes de dependencia en la relación pedagógica.

El grupo, profesor y alumnos, asumen una tarea de elaboración que da lugar a la transformación de sus pautas de conducta. En esta elaboración, el análisis de los obstáculos y del proceso mismo de aprendizaje son decisivos, pues de él depende en gran parte que se logre una clara conciencia del caso, una capacidad crítica y las acciones para modificar, en primera instancia, nuestras actitudes y, en segunda, para influir en los procesos sociales.

Las dificultades advertidas en el proceso de aprendizaje deben de ser tomadas como un aspecto esencial del mismo, ya que su desconocimiento oculta la posibilidad de llegar a descubrir que el aprendizaje es un acto de permanente cuestionamiento. Esta ceguera no se da solamente entre el educador y el educando, sino que ya está creada por la institución educativa de la que forma parte.

⁷ Pérez Juárez, E. C. "Problemática general de la didáctica", en Panza, M. et al. Fundamentación y operatividad de la didáctica, p. 110 (Texto en prensa),

⁸ Chehaybar y Kuri, E. Técnicas para el aprendizaje grupal. (Grupos numerosos), p. 13.

⁹ Bauleo, A. Ideología, grupo y familia, p. 15.

La acción del docente, encaminada a la producción de aprendizajes socialmente significativos en los alumnos, genera también cambios en él, ya que le posibilita aprender de la experiencia de enseñar, por la confrontación de su teoría con su práctica. La participación de los alumnos en este proceso es decisiva y significa también que éstos, durante el proceso de aprendizaje, "enseñan", es decir, intervienen en los procesos de aprender del profesor.

3. DISTINCION CONVENCIONAL ENTRE EVALUACION Y ACREDITACION

Toda institución educativa se plantea como una de sus tareas prioritarias la realización de acciones que le lleven a conocer el resultado de su esfuerzo, para poder establecer con ello el grado de acercamiento entre lo que el plan prevé y lo realizado. A esta acción verificadora se le llama genéricamente evaluación. Ahora bien, si analizamos esto con mayor detenimiento y nos preguntamos a qué se llama comúnmente evaluación educativa o evaluación de aprendizaje, encontramos que, en los más de los casos, ésta se refiere indistintamente a la medición, a la nota o calificación, a la acreditación, a la comprobación de resultados, etcétera. Salta a la vista que este estado de confusión o de impresión impide realizar adecuadamente una de las tareas más trascendentes de la práctica educativa. Conscientes de lo que significa esta problemática para la docencia y para el proceso formativo del estudiante en el CISE la hemos abordado, primero, mediante la utilización de dos categorías teóricas en las cuales se convalida, por el momento, la concepción que sustentamos sobre evaluación y acreditación.

En segunda instancia, consideramos que para adoptar el contenido de estos conceptos como criterio orientador de la apreciación del proceso enseñanza-aprendizaje y de otras acciones educativas es indispensable definir con rigor lo que se entiende por evaluación y acreditación. Esta tarea de esclarecimiento conceptual tiene el propósito de evitar, por un lado, la tradicional y nefasta confusión entre evaluación y medición, y por otro erradicar a su vez la identificación de estos dos conceptos con la consabida calificación, misma que en estos tiempos es apoyada y legitimada por las instituciones educativas y por la sociedad en su conjunto, dado que ambas la utilizan consciente e inconscientemente para fomentar en el alumno actitudes competitivas que en nada contribuyen a su buena formación.

A reserva de que en su oportunidad desarrollemos con mayor detalle los conceptos de evaluación y acreditación, en este espacio apuntaremos algunos de sus rasgos característicos:

- En un primer momento se puede afirmar que mientras la evaluación constituye un proceso amplio, complejo y profundo, que abarca todo acontecer de un grupo: sus problemas, miedos, evasiones, ansiedades, satisfacciones, heterogeneidades, etcétera, que le hacen ser una realidad distinta a las demás, la acreditación se refiere a aspectos más concretos relacionados con ciertos aprendizajes importantes planteados en planes y programas de estudio y que tiene que ver con el problema de los resultados, con la eficacia de un curso, un seminario, un taller, etcétera.
- Concebimos a la evaluación y a la acreditación como dos procesos paralelos, aunque con diferente grado de complejidad, que tienen lugar en una experiencia grupal.
- Sumado a lo dicho, consideramos que la evaluación es un concepto mucho más amplio que implica la acreditación, es decir, que un correcto desarrollo de la evaluación a lo largo de un curso determina que se cumplan satisfactoriamente los criterios de la acreditación.

3.1 ¿QUÉ ES LA EVALUACION COMO PROCESO?

En una primera aproximación entendemos la evaluación como el estudio del proceso de aprendizaje en un curso, un taller, un seminario, etcétera, con el fin de caracterizar los aspectos más sobresalientes del mismo y, a la vez, los obstáculos que hay que enfrentar. Este estudio se plantea como individual y grupal, en relación a aspectos como los siguientes:

- Análisis del proceso de enseñanza-aprendizaje desarrollado en el curso, tanto en lo que respecta a la información y manejo del contenido, como al proceso seguido en el trabajo grupal.

- Análisis de la participación de los estudiantes en términos del cumplimiento con el compromiso de lectura y estudio del material, discusión de los problemas planteados a lo largo del curso y realización de actividades y ejercicios de investigación, etcétera.

La evaluación podría ser referida básicamente al estudio de las condiciones que afectaron al proceso de aprendizaje, a las maneras como éste se originó, al estudio de aquellos aprendizajes que, no estando previstos curricularmente, ocurrieron en el proceso grupal, en un intento por comprender el proceso educativo.¹⁰

La evaluación del proceso de aprendizaje consiste en una serie de apreciaciones o juicios sobre el acontecer humano en una experiencia grupal. En esta experiencia tienen lugar fenómenos objetivos y subjetivos en una relación necesaria que da razón de ser a la explicación de la estrategia del conocimiento.

Estos juicios sobre situaciones donde está presente el acontecer humano (los procesos individuales y grupales), son resultado de una tarea muy compleja y delicada hecha con fines de análisis; de una serie de aspectos que dieron vida al desarrollo grupal en relación al proceso de aprendizaje y de los procesos en los que está inmerso cada uno de quienes participan en un curso, los cuales, al mismo tiempo, viven una posibilidad personal y grupal de aprender.

Lo verdaderamente importante de una experiencia como la que mencionamos es que los miembros de grupo (participantes y coordinador), a partir de ciertas condiciones de identificación inicial, construyen un espacio de discusión y análisis que les permite intercambiar experiencias, confrontar puntos de vista y con ello movilizar y enriquecer sus esquemas referenciales.

La evaluación, en su dimensión grupal, se preocupa fundamentalmente por estudiar el proceso de aprendizaje en su totalidad. Contemplando el conjunto de factores que intervienen en su desarrollo, para favorecerlo u obstaculizarlo, revisa las condiciones que prevalecieron en el proceso grupal, las situaciones tanto propicias como conflictivas al emprender la tarea y las vicisitudes suscitadas en la dinámica del trabajo colectivo, donde se ponen en juego mecanismos de defensa, tales como fenómenos de racionalización, evasión y rechazos a la tarea, así como interferencias, miedos, ansiedades, etcétera. Todos estos factores plantean definitivamente una distinta visión del aprendizaje, la cual busca romper con rígidos esquemas referenciales de los sujetos y, al mismo tiempo, orienta al grupo hacia nuevas elaboraciones del conocimiento.

Dada nuestra preocupación fundamental por concebir a la evaluación como proceso, nos parece necesario señalar algunos lineamientos metodológicos que hagan posible esta operacionalización, en una situación concreta de docencia. Para conseguir esto es indispensable que se realice, con todo rigor metodológico, y desde la primera sesión de trabajo, un análisis de expectativas de los participantes en el grupo, con respecto al curso, taller, seminario, etcétera, de que se trate, de tal manera que permita, por una parte, detectar los intereses, inquietudes y aspiraciones, tanto personales como profesionales; y, por otra, confrontar e intercambiar experiencias sobre su quehacer docente o práctica educativa, que coadyuven a la conformación de un marco de referencia, hasta cierto punto compartido, que proporciones abordar la tarea y el logro de los objetivos del curso.

Esta primera sesión se considera muy importante porque es en ella donde se sientan las bases y reglas del juego que van a normar y a orientar el trabajo grupal. En una palabra, se establece con el grupo en ENCUADRE; es decir, una especie de contrato entre participantes y coordinador, que, previa discusión, ambos se comprometan a cumplir.

Este encuadre se plantea dos niveles:

- a) Institucional: se refiere a horario, número y duración de las sesiones, asistencias, criterios de acreditación, etcétera.
- b) Grupal: discusión del programa, explicitación de la tarea, metodología de trabajo, responsabilidades de los participantes y del coordinador, criterios y momentos de evaluación, etcétera.

¹⁰ Díaz Barriga, A. "un enfoque metodológico para la elaboración de programas escolares", en: Perfiles educativos, núm. 10, p. 23.

Conforme a estas condiciones, la evaluación se plantea como una revisión constante del proceso grupal, señalando, con la flexibilidad que se estime pertinente, los siguientes momentos para llevarla a cabo:

- Al final de cada sesión. Se trataría de utilizar algunos minutos de la sesión previa para revisar someramente lo más significativo de la vivencia. El propósito central sería plantear, analizar y elaborar grupalmente los problemas surgidos que pudieran entorpecer o "empatar" la dinámica del grupo en el cumplimiento de la tarea y en el logro de los aprendizajes.
- Después de cierto número de sesiones. Este segundo momento de reflexión y revisión del trabajo grupal se puede establecer para cada determinado número de sesiones, o bien, después de cada bloque de información tratada.
Obviamente, todo dependerá de las necesidades de la situación grupal. Estas revisiones sirven también como momentos de síntesis y elaboración del conocimiento.
- Al término del curso. Como etapa de culminación se recomienda realizar a manera de recapitulación, una sesión de evaluación grupal, como un balance de carácter totalizador. La tarea consiste en una recuperación histórica del acontecer más significativo que se vivió en el curso.

Estas sesiones de evaluación grupal, tanto las parciales como la final, involucran a los participantes y al coordinador.

Por lo que respecta a la evaluación a manera de síntesis final diremos que ésta se puede realizar considerando dos líneas de análisis.

- Lo relacionado con el PROCESO GRUPAL, cuyos rasgos pueden ser los siguientes:
- Autoevaluación: Se estipula un tiempo para que los participantes se autoanalicen y autocritiquen su desempeño en el trabajo grupal.
- Evaluación del grupo: La tarea aquí consiste en señalar cómo observó cada participante en el trabajo de los demás; considerando lo siguiente: participación (intervenciones o interacciones), responsabilidad y compromiso, aportaciones al proceso del grupo y a la tarea, etcétera.
- Participación crítica de los alumnos: los participantes se abocan al análisis y planteamiento de la forma como percibió el desempeño del coordinador.
- Autocrítica del coordinador: Este por su parte, señala cómo el proceso del grupo y cómo se percibió a sí mismo dentro de dicho proceso.
- Lo relacionado con los APRENDIZAJES. A partir del programa del curso, se hace un análisis riguroso basándose en preguntas como las siguientes:
- ¿Qué aprendizajes de los planteados en el programa se alcanzaron?
- ¿Qué aprendizajes de los planteados en el programa no se alcanzaron?
- ¿Qué aprendizajes no planteados en el programa se considera haber alcanzado?
- ¿Qué factores propiciaron u obstaculizaron la consecución de aprendizajes?

En este mismo contexto, y dado que uno de los criterios de acreditación de los cursos que se aplican en el CISE consiste en la elaboración de un trabajo que revele los aprendizajes fundamentales adquiridos conforme al programa, se efectúa una sesión especial del grupo donde se exponen, comentan y discuten dichos trabajos. Esta actividad es muy importante para nosotros, puesto que en ella destacan los aspectos formativos sobre los de carácter puramente administrativo, tan en boga en nuestra realidad educativa.

Como corolario a esta parte del trabajo, nos parece muy importante subrayar que la evaluación de la experiencia grupal en un proceso de enseñanza-aprendizaje tiene como meta que profesores y alumnos cobren conciencia, no únicamente de lo aprendido durante el curso, sino de la forma en que se aprendió y, sobre todo, de la posibilidad de recrear esta experiencia en nuevas situaciones de aprendizaje.

3.2 PLAN DE EVALUACION DEL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE

La docencia, como actividad sistemática y como objeto de investigación, debe ser evaluada con fines de explicación, comprensión y de retroalimentación permanente, en lo que respecta al plan de estudios, a la práctica pedagógica y a los efectos de la formación en los participantes, con vista a su inserción en el mercado laboral.

La evaluación de resultados que se finquen en tareas y procesos es una cuestión particularmente difícil en el terreno de las ciencias sociales y, por ende, en la educación, sobre todo si queremos cuantificar los resultados. En este sentido, compartimos el pensamiento de Seguíer,¹¹ cuando afirma que la mejor evaluación se da en el análisis, en la precisión de la estrategia y en la crítica permanente.

Esto nos hace pensar que los instrumentos que se seleccionen para la evaluación deben ser lo más abiertos, globalizadores, flexibles y dinámicos que sea posible, pero además se debe contar con criterios de evaluación suficientes y organizados que permitan establecer mecanismos capaces de rescatar los aspectos más importantes de la experiencia y de la participación de todos los elementos involucrados en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

En tal virtud, y sin llegar a ser exhaustivos, ofrecemos aquí un cuadro de doble entrada, donde se señalan dos metodologías participativas (observación participante e investigación-acción) y dos técnicas (entrevista y análisis de situaciones grupales), así como las modalidades de su aplicación. Ver cuadro 1.

CUADRO 1

PLAN PROPOSITIVO DE EVALUACION DEL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE

Metodologías y Técnicas	Observación Participante	Investigación Acción	Entrevista	Análisis de Situaciones Grupales	Otros
Situaciones De Aplicación					
Evaluación grupal	X		X	X	
Evaluación en Pequeños Grupos	X	X	X	X	
Autoevaluación	X				

Como lo hemos afirmado en otra parte de este artículo, este cuadro sólo tiene la pretensión de presentar esquemáticamente nuestra propuesta de un plan de evaluación. Lógicamente, cada profesor será la persona más indicada para instrumentar el que más se apegue a sus necesidades.

La idea de incorporar estas nuevas técnicas y metodologías para investigar y evaluar el trabajo en el aula, nos parece que abre nuevas posibilidades y, además, enriquece las tareas docentes; no obstante ello, también somos conscientes de que estos instrumentos de evaluación aún no están suficientemente afinados y adaptados a las prácticas cotidianas del proceso dado en el aula, y que por tanto exigen del docente una mayor formación teórica y metodológica para enfrentar estas nuevas opciones; pero estamos convencidos igualmente de que se justifican, dada la complejidad y la trascendencia que entraña el tema de la evaluación.

En esta misma línea, y con el propósito de ofrecer información básica que permita interpretar las características sustantivas de los instrumentos de evaluación incluidos en este plan, anexamos el siguiente resumen explicativo, con la clara convicción de que tanto la información como los instrumentos no deben tomarse como dogmas ni como documentos exhaustivos, sino que cada profesor está en la obligación de poner en juego su creatividad y su capacidad crítica para realizar la selección y las adecuaciones que amerite cada situación concreta de aprendizaje. En esta perspectiva, presentamos a continuación un esbozo de las metodologías y las técnicas mencionadas, así como el de sus características relevantes. Quizá resulte importante subrayar que cuando una propuesta dirigida a la docencia se sustenta teórica y metodológicamente en una concepción del aprendizaje grupal, como la entendemos y aplicamos en el CISE, estos instrumentos resultan sumamente provechosos.

¹¹ **Seguíer, M.** Crítica institucional y creatividad colectiva, p. 147.

A continuación desarrollamos los instrumentos que proponemos para el citado plan de evaluación:

a) **Observación participante**

Si bien esta técnica ha sido utilizada principalmente por etnólogos, en el estudio de distintos grupos asiáticos, africanos y americanos, consideramos que su empleo en el campo educativo nos abre amplias y nuevas posibilidades.

Esta técnica es llamada así porque el observador asimila y comparte las actividades y sentimientos de los demás, mediante una relación franca con ellos. Esto significa que el observador-profesor deberá practicar una observación selectiva, lo más que pueda participar en todo lo que considere pertinente para, posteriormente, describir, explicar, analizar y reflexionar sobre lo observado.

La investigación de la práctica educativa, por parte del propio docente, es un proceso encaminado a la descripción, explicación y valoración de aquellos fenómenos grupales que suceden en el aula. Uno de los medios de que se puede valer el profesor para lograr es la observación participante, misma que implica un papel activo del investigador o profesor, como sujeto cognoscente.

La investigación de la práctica educativa requiere del estudio técnico y práctico de los comportamientos sociales implicados en los procesos de enseñanza. La observación participante tiene como fin la descripción **in situ** del comportamiento que muestran los miembros del grupo. Esto supone plantear interrogantes sobre aquellos que sucede en el aula. Después de observar, hay que analizar si la información obtenida responde a las preguntas formuladas o si responde a nuevas interrogantes.

Los profesores-investigadores que decidan utilizar esta técnica deberán establecer previamente las categorías de análisis de la práctica docente, es decir, los aspectos del trabajo docente a partir de los cuales se pretende explicar el quehacer cotidiano del profesor.

Por ejemplo, respecto del alumno-participante se pueden examinar aspectos como los siguientes: quién es, cuáles son sus expectativas, cómo se porta con el grupo, qué relación hay entre los intereses de los alumnos y los objetivos que la institución y el maestro persiguen; el vínculo profesor-alumno; hacia que tipo de sociedad apunta la práctica educativa; cómo se concibe y se aborda el conocimiento, etcétera.

El valor que tiene la observación participante no sólo en el tipo de datos que aporta, sino en el hecho de ser una técnica de interacción, de vinculación con la práctica educativa que establece las bases para el uso de otros instrumentos de recopilación de información.¹²

b) **Investigación participativa o investigación-acción**

La investigación participativa es un proceso de estudio, investigación y análisis de teoría y práctica, donde los investigadores e investigados (en nuestro caso participantes y coordinador) son parte del proceso que modifica o transforma el medio en el cual acontece.

Al situar al grupo se le coloca al margen de la acción y, por tanto, privado de los logros del proceso de aprendizaje que proporciona una investigación participativa.

La diferencia entre sujeto y objeto puede reducirse a un mero participar conjuntamente (coordinador y participantes) en discusiones y diálogos que lleven a fundir el conocimiento (elaborado en el grupo) con el conocimiento científico que aportan los teóricos e investigaciones.

Este bagaje teórico y práctico es el que debe quedar en manos de los grupos, como elemento para tomar decisiones en futuras acciones o experiencias de aprendizaje. Los factores esenciales en la investigación participativa aplicada a un proceso del grupo, son los siguientes:

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

¹² **Garson, B. "observación participante y diario de campo en el trabajo docente", en Perfiles Educativos, No. 5, pp.3-22.**

Concebida como fenómeno social, es un proceso dinámico que en su devenir encauza una serie de factores significativos en el proceso de 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.

- **Análisis.** El análisis es una condición necesaria, tanto en el proceso grupal como en la investigación participativa, siempre que lleve al diálogo como constante, y se acompañe de algunas de las siguientes cualidades: a) que sea **dialéctico**, es decir, que con un razonamiento dialéctico siga el ritmo de reflexión-acción, enriqueciéndose al continuar el ciclo y al relacionar conceptos y hechos; b) que sea **crítico**, es decir, que tomando el procedimiento dialéctico, en cada contradicción se planteen alternativas; c) que sea **histórico**, es decir, que se entiendan los hechos del pasado y del presente, ubicando la realidad actual en la historia; d) que sea **biográfico**, que la persona o grupo reflexiones sobre la historia de su grupo y del entorno del grupo en un recuerdo biográfico que retrocede en el tiempo; e) que sea **autoevaluativo**, porque hemos aprendido muy bien la lección para ser críticos con los otros, pero muy rara vez con nosotros mismos.¹³

c) **Entrevista**

La entrevista es un instrumento fundamental del método clínico y una técnica de investigación científica que se aplica en psicología. Es un instrumento muy difundido cuyo alcance debe delimitarse claramente. Puede proponerse, por sus múltiples formas de empleo, una gran variedad de objetivos como, por ejemplo, el caso del periodista, el jefe de empresa, el director de escuela, el maestro (que es la que más nos interesa para efectos de este trabajo), el juez, etcétera.

La entrevista puede ser de dos tipos fundamentales: abierta y cerrada. En la segunda, las preguntas ya están previstas, tanto como lo están el orden y la forma de plantearlas, el entrevistador no puede alterar ninguna de estas disposiciones. En la entrevista abierta, por el contrario, el entrevistador tiene amplia libertad para hacer las preguntas o para sus intervenciones, permitiéndose toda la flexibilidad necesaria en cada caso particular.

La entrevista abierta posibilita una investigación más amplia y profunda de la personalidad del entrevistado, mientras que la entrevista cerrada puede permitir una mejor comparación sistemática de datos, tanto como otras ventajas propias de todo método estandarizado.

Desde otro punto de vista, tomando en cuenta el número de participantes, se encuentran la entrevista individual y la grupal, según sea uno o más los entrevistados. La realidad es que en todos los casos la entrevista es siempre un fenómeno grupal, ya que aún con la participación de un solo entrevistado, su relación con el entrevistador debe ser considerada en función de la psicología y de la dinámica grupal.¹⁴

Esta técnica puede ser muy provechosa en las situaciones de docencia y, por ende, de evaluación, ya que a través de ella se puede obtener información muy valiosa respecto a las expectativas del alumno y del grupo, sobre su situación en el proceso de aprendizaje, sus ansiedades, sus temores, etcétera.

d) **Análisis de situaciones grupales**

Esta estrategia grupal de revisión y evaluación de la práctica docente consiste en detectar, analizar, discutir y elaborar grupalmente, tanto los aciertos o logros como las situaciones conflictivas o problemáticas que se suscitan en todo grupo sometido a cualquier proceso de aprendizaje.

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

¹³ **Bosco Pinto, J., en: Sanguineti, Yolanda. "Factores esenciales de la metodología de la investigación participativa en América Latina". Ponencia presentada en la Reunión Nacional de Educación y Capacitación del Adulto para el Desarrollo Rural, pp-1-17.**

¹⁴ **Bleger, J.** Temas de psicología. (Entrevista y grupos), pp. 9, 10 y 11.

4 ¿QUÉ ES LA ACREDITACION DEL APRENDIZAJE?

La acreditación hace referencia a la tarea de constatar ciertas evidencias de aprendizaje, determinadas síntesis relacionadas con los aprendizajes fundamentales que se plantean en un curso, los cuales que ver directamente con la formación del educando, y, en última instancia, con la práctica profesional. Como se puede advertir, la acreditación tiene que ver con resultados muy concretos respecto a los aprendizajes más importantes que se proponen en un programa, y en forma más amplia, con determinado plan de estudios de una carrera.

En la perspectiva de la didáctica crítica¹⁵, tal como lo hemos planteado en otros trabajos, el problema de la acreditación se concreta partiendo de la elaboración del programa de estudios, del análisis, la reflexión y el cuestionamiento que realicen el profesor o el grupo de profesores encargados de elaborar dichos programas, para determinar o configurar ciertos resultados propuestos, ciertos productos de aprendizaje que se plantean en un programa. Se trata de hacer una selección minuciosa de los conocimientos y las habilidades más relevantes que se pretende promover en el estudiante. Subrayamos que esta noción de acreditación concibe las manifestaciones externas del aprendizaje como fenómenos estructurados y complejos y de ahí que replantee el concepto mismo de la planeación didáctica y, por extensión, la propuesta de elaboración del programa de estudio.

Así los objetivos terminales, como puntos de partida para la acreditación, se expresan en forma amplia y significativa, lo mismo que los contenidos temáticos.

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

Consecuentemente, planear las evidencias de aprendizaje requiere seleccionar los instrumentos técnicos que reflejen de manera cabal tales aprendizajes, así como los momentos en que el aprendizaje se llevará a cabo. De ahí que sea necesario, desde el principio discutir y adoptar con los alumnos criterios que determinarán la aprobación del curso, de tal manera que la acreditación, además de ser una meta importante por alcanzar, contribuya a que el estudiante cobre conciencia del caso y asuma la responsabilidad tanto de su propio proceso de aprendizaje, como de los resultados que obtenga, en vez de esperar a ser calificados por el profesor. Creemos que esta última forma de proceder revela una actitud paternalista y de dependencia, nociva para el proceso formativo del educando.

Como se dijo atrás, planear la acreditación significa llevar a cabo un análisis de los objetivos terminales de un curso; y esta acción deriva necesariamente en la determinación de un conjunto de formas para evidenciar el aprendizaje, las cuales pueden asumir diferentes características: examen, trabajos, ensayos, informes, prácticas, investigaciones teóricas y de campo, etcétera.

Los resultados así obtenidos, con vistas a la acreditación, pueden desarrollarse en cualquier momento y con modalidades tan diversas como lo requiera cada situación de enseñanza-aprendizaje.

"El problema a resolver aquí apuntaría a las siguientes consideraciones: a) Cómo planear las características que debe reunir el resultado del aprendizaje; b) cómo definir los criterios de apreciación y cómo abordarlos con el grupo a fin de que la acreditación posibilite algunos elementos para la evaluación del mismo proceso de aprender."¹⁶ Esto nos lleva a pensar que las categorías de evaluación y acreditación son dos conceptos paralelos y complementarios. Es decir, que la evaluación, en tanto que comprende todo el proceso educativo, implica necesariamente a la acreditación. Es más, consideramos que un buen proceso de evaluación condiciona la acreditación, dado que permite analizar, vigilar y retroalimentar el proceso. Esta vigilancia coadyuva en alguna medida a la elaboración del conocimiento durante el recorrido que el grupo hace para llegar a él, y los resultados serían simplemente una consecuencia lógica del trabajo desarrollado. Pensamos que un adecuado proceso de evaluación es condición indispensable para obtener la acreditación satisfactoria.

¹⁵ Morán Oviedo, P. "Instrumentación didáctica", en Pansza M., et al. Fundamentación y operatividad de la didáctica, p. 248 (texto en prensa).

¹⁶ Díaz Barriga, A. Op. cit., p. 25.

Es una palabra, la acreditación es algo que se construye paso a paso, algo que se va elaborando y reelaborando a través de las situaciones de aprendizaje.

Por todo lo dicho conviene no confundir la acreditación con la calificación o nota, puesto que ambas tienen connotaciones muy distintas. Si bien las dos cumplen la tarea de certificación de conocimientos, es en la calificación donde se concretan y depositan valores que en realidad no tiene. Es más, en muchas ocasiones la nota o calificación, ya sea asignada en forma de número o letras, tiene poco o nada que ver con lo que el estudiante realmente sabe.

4.1 PLAN PARA LA ACREDITACION DE APRENDIZAJES

Es un hecho que en los últimos años ha proliferado la literatura especializada que aborda el tema de la evaluación educativa. Lamentablemente, esta influencia de textos privilegia fundamentalmente los aspectos instrumentales de la evaluación, en detrimento de los aspectos teóricos. Como en la primera parte de este trabajo ya hemos hecho hincapié en dicho aspecto, pasamos ahora a explicar someramente las características técnicas de algunos instrumentos contenidos en nuestra propuesta del plan de acreditación.

Sabemos por experiencia que gran parte de los profesores de enseñanza media superior, y superior, conocen y aplican en su práctica docente varios de los instrumentos que aquí vamos a exponer; sin embargo, también pensamos que en muchos casos este conocimiento es insuficiente tanto para elaborarlos técnicamente como para aplicarlos, lo cual puede ser un factor importante para que el estudiante, a través de la situación de examen, pueda ejercitar efectivamente su capacidad de análisis y síntesis, de juicio crítico, de establecimiento de relaciones, de resolución de problemas, etcétera, y para que no se propicie sólo la aplicación de la memoria a través de la cita de datos, cifras, fechas, principios y leyes, cuya exigencia se centra fundamentalmente en reproducir información que poco tiene que ver con el concepto de aprendizaje planteado a lo largo del artículo.

Por ello insistimos en que el examen, concebido como criterio único de acreditación, y tal como se elabora y aplica tradicionalmente, no es el medio idóneo para verificar el aprendizaje. De ahí nuestra preocupación porque el plan de acreditación que anexamos en seguida incluya varias opciones, de suerte que el profesor esté en condiciones de seleccionar y planear aquellos que considere más adecuados. (ver cuadro núm. 2).

CUADRO 2

PLAN PROPOSITIVO DE ACREDITACION DE APRENDIZAJES

Evidencias De Aprendizaje	Examen		Trabajo	Ensayo	Investigación	
	A libro Abierto	Temático o de Composición			Reporte	- Teórica - De Campo
Análisis de los fundamentos del actual discurso de evaluación	X	X	X	X		
Elaboración de un plan de verificación de conocimientos para una asignatura vigente del plan de estudios de su institución	X		X	X		X

Con este cuadro pretendemos ejemplificar nuestra idea de cómo elaborar un plan de acreditación o verificación de aprendizajes. De ningún modo tenemos la intención de generalizar; por el contrario, pensamos que cada profesor, de acuerdo con las características de su materia, desarrollo su propio plan atendiendo a la especificidad de su materia.

Para elaborar este plan de acreditación de aprendizajes utilizamos los objetivos terminales o lineamientos de acreditación del curso de evaluación educativa que se imparte en el CISE.

Presentamos enseguida una síntesis de algunos tipos de instrumentos que incluimos en el plan de acreditación de aprendizajes:

1. Examen a libro abierto

Este tipo de examen se aplica muy poco en nuestras prácticas evaluativas. La idea es que el estudiante incorpore los textos a la situación de examen. Siendo consecuentes con la concepción de aprendizaje grupal, el estudiante puede optar incluso por trabajar en equipo, propiciando así la discusión de un problema o de una temática y donde no necesariamente se deban dar posturas ideológicas homogéneas en el desarrollo y resultados del trabajo.

Somos conscientes que este tipo de examen exige una concepción distinta del proceso de enseñanza-aprendizaje, pero tendría a su favor practicar una evaluación cualitativa capaz de analizar cualidades como creatividad, interpretación personal o grupal. Juicio crítico y manejo de material bibliográfico, etcétera.

2. Examen temático o de composición

Este tipo de prueba consiste en presentar al estudiante una cuestión, tema, asunto, etcétera, para que lo desarrolle en entera libertad.

En cuanto a su construcción y aplicación, comparándola con otros tipos de pruebas, podrá pensarse que es más sencilla; sin embargo, algunos autores consideran que probablemente sea más difícil construir una prueba de ensayo de alta calidad que una prueba objetiva igualmente eficiente.

La calidad de estas pruebas depende de su elaboración; no deben ser improvisadas. Su construcción exige pensar detenidamente en las cuestiones que estimulen conductas que impliquen la capacidad de manejo de la información, como sugerir nuevas salidas a un planteamiento, aplicar principios, leyes, tendencias, normas o nuevas situaciones, fundamentar el pro y el contra de un argumento, etcétera.

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

En la elaboración de estas pruebas han de tomarse en cuenta algunos aspectos, tales como:

- a) Que los estudiantes conozcan con antelación qué aspectos se considerarán. Por ejemplo: "A partir de este muestrario de tierras que tiene a la vista, y debe analizar, proponga algunas hipótesis bien argumentadas acerca de cuáles serían las más adecuadas para la siembra de papa, maíz o algodón".

Se tendrá en cuenta:

- la precisión del enunciado de las hipótesis,
 - la calidad de los argumentos que le sirvan de base y
 - su capacidad de observación (que extraiga de lo observado el mayor volumen de datos posibles).
- b) Que la prueba versará sobre puntos de vista, análisis, etcétera, que impliquen algo nuevo para el alumno, pero cuya resolución dependa de los aprendizajes anteriores.¹⁷

¹⁷ Lafourcade, P. Evaluación de los aprendizajes, pp. 72-158.

3. Ensayo

Escrito generalmente breve donde el alumno expone en forma libre y ágil sus puntos de vista, sus argumentaciones personales acerca de determinados aspectos de un tema, sin seguir un plan riguroso, ni con pretensiones de agotarlo.

Cuando el ensayo se utiliza como instrumento de acreditación en el nivel medio superior y, en el superior, particularmente en el caso de las ciencias sociales, se establece como requisito que el estudiante planee y elabore el trabajo escrito con cierta extensión y, sobre todo, con ciertas características de originalidad.

En este tipo de trabajos, insistimos, el estudiante tiene mayor libertad para seleccionar y organizar contenido, lenguaje y estilo de redacción.

En su acepción literaria, ensayo es la composición que aborda cualquier tema desde un punto de vista personal, sin sujeción a un método, estilo o terminología determinados. El ensayo suele ser menos sistemático y extenso que el tratado; menos amplio que el estudio histórico y menos formal que la tesis.

La personalidad del autor se hace presente en los ensayos de carácter subjetivo, estableciendo así una comunicación directa y casi familiar con el lector, pero en los ensayos objetivos y formales la subjetividad pasa a un segundo plano.¹⁸

4. Trabajos

Los trabajos de investigación, o de otro tipo, realizados por los alumnos durante el curso, pueden proporcionar evidencias para:

- ampliar conocimientos
- profundizar un tema,
- comparar puntos de vista
- desarrollar habilidades y hábitos de investigación etcétera.

Conviene aclarar que, por ejemplo, trabajos de esta naturaleza no brindan una idea completa del aprendizaje del alumno en todo un curso; pero sí pueden aportar ciertas evidencias sobre el aprendizaje.

Algunas características técnicas que debe reunir un trabajo evaluado con propósito de acreditación,¹⁹ son las siguientes:

- la delimitación de las indicaciones que oriente, en términos generales, las características del trabajo,
- la explicitación de los propósitos del trabajo
- los requisitos que debe cumplir (ciertos indicadores),
- la delimitación o el establecimiento de los alcances,
- el establecimiento de criterios o lineamientos que normen la elaboración del trabajo planeado.

A manera de recapitulación y con pretensiones más de carácter didáctico que con la idea de formular conclusiones, resumiremos lo tratado en la siguiente forma:

La evaluación educativa, o la evaluación del aprendizaje, necesita concebirse como una acción inherente al fenómeno educativo; jamás como un hecho desconectado, ajeno, aislado, sin relación con vivencia misma del acto de aprender y con las trascendentes decisiones que en ella subyacen. Es decir que la evaluación es, ante todo, una tarea consustancial del quehacer pedagógico, un factor que da cuenta de lo más significativo del acontecer grupal, un concepto didáctico que ayuda a los sujetos de la educación, no únicamente a verificar y certificar los resultados de la empresa docente y educativa sino, fundamentalmente, a comprender y explicar el significado del proceso educativo.

Por otra parte, habría que tener presente que en cada situación de docencia, no es, ni imposible, ni deseable, evaluar todo; es indispensable elegir qué evaluar y como hacerlo. Esta circunstancia exige de los docentes una formación teórica y metodológica que posibilite una fundamentada concepción de la

¹⁸ Enciclopedia ilustrada cumbre, p. 375.

¹⁹ **Olemdo, J.** Evaluación pedagógica en el nivel universitario, p. 19.

evaluación y que propicie, a su vez, una consecuente instrumentación de la misma. Esta es, indiscutiblemente, la tesis central que se desarrolla en el presente artículo.

Si partimos del hecho de que los sujetos (alumnos y profesor) configuran su proceso de aprendizaje, entonces son ellos los directamente responsables de evaluarse. Esto nos confirma la idea de que la evaluación, con esta perspectiva, debe venir de adentro, de la toma de conciencia de quienes participan en la experiencia.

Finalmente, queremos dejar sentado que este trabajo tiene, como su título lo enuncia, un carácter de propuesta, es simple y sencillamente un testimonio de la preocupación y de la experiencia que en el terreno de la docencia llevamos a cabo en el CISE.

Bibliografía

BARCO, S. "¿Antididáctica o nueva didáctica?", en **Crisis en la didáctica. Aportes de teoría y práctica de la educación. Revista de Ciencias de la Educación**, Rosario, Argentina, Edit. Axis, 1975.

BAULEO, J. Armando. **Ideología, grupo y familia**. 2ª. De. Buenos Aires, Edit. Kargieman, 1974.

----- (comp.) **Grupo operativo y psicología social**. Montevideo, Edit. Imago, 1980.

BOHOSLAVSKY, Armando. "Psicopatología del vínculo profesor-alumno' el profesor como agente socializante", en **Problemas de psicología educacional. Revista de Ciencias de la Educación**. Rosario, Argentina, Edit. Axis. 1975.

BLEGER, José. **Temas de psicología (Entrevistas y grupos)**. 5ª de. Buenos aires, Edit. Nueva Visión, 1975.

----- **Psicología de la conducta**. Buenos Aires, Edit. Paidós, 1977.

BRAUNSTEIN et al. **Psicología, ideología y ciencia**. México, Siglo XXI, Editores, 1977.

BOSCO PINTO, J., en Sanguineti, Yolanda. "Factores esenciales de la metodología de la investigación participativa en América Latina", Ponencia presentada en la **Reunión Nacional de Educación y Capacitación del Adulto para el Desarrollo Rural**. México, nov. 1980.

CHEHAYBAR Y KURI E. **Técnicas para el aprendizaje grupal. (Grupos numerosos)**. México, CISE-UNAM, 1982.

DIAZ BARRIGA, A. "Un enfoque metodológico para la elaboración de programas escolares", en **Perfiles Educativos**, núm. 10, CISE-UNAM, octubre-noviembre-diciembre 1980.

GORSON, BORIS. "Observación y participante y diario de campo en el campo docente", en **Perfiles Educativos**, núm. 5, CISE-UNAM, julio-agosto-septiembre 1979.

HOYOS MEDINA, Carlos A. "La noción de grupo de aprendizaje: su operatividad", en **Perfiles Educativos**, núm. 7, CISE-UNAM, enero-febrero-marzo 1980.

LAFOURCADE, P. **Evaluación de los aprendizajes**. Buenos Aires, Edit. Kapelusz, 1979.

MORAN OVIEDO, P. "La evaluación de los aprendizajes y sus implicaciones educativas y sociales", en **Perfiles educativos**, núm. 13, CISE-UNAM, 1983.

OLEMDO, J. **Evaluación pedagógica en el nivel universitario**. Trabajo inédito para examen de grado. Colegio de Pedagogía. Facultad de Filosofía y Letras, UNAM, 1973.

PENSZA, M., E.C. PERES y P. MORAN. **Fundamentación y operatividad de la didáctica**. México Edit. Garnika, 1985. Texto en prensa.

PICHON RIVIERE, Enrique. **El proceso grupal. Del psicoanálisis a la psicología social. T. I. 5ª . ed.** Buenos Aires, Nueva Visión, 1980.

SANTOYO, Rafael. "Algunas reflexiones sobre la coordinación de grupos de aprendizaje", en **Perfiles Educativos**, núm. 11, CISE-UNAM, enero-febrero-marzo 1981.

SEGUIER, M. **Crítica institucional y creatividad colectiva**. México, INODEP, 1976.

THORDIKE, R. y R. HAGEN. **Test y técnicas de medición en psicología y educación**. México, Edit. Trillas, 1973.

URIBE ORTEGA, M. et al. **Recuperación histórica de la evaluación de los programas de docencia del CISE**. Mecnograma. Depto. De Tecnología Educativa, CISE-UNAM, 1981.

ZARZAR CHARUR, Carlos "la dinámica de los grupos de aprendizaje desde un enfoque operativo", en **Perfiles Educativos**, núm. 8, CISE-UNAM, julio-agosto-septiembre 1980.