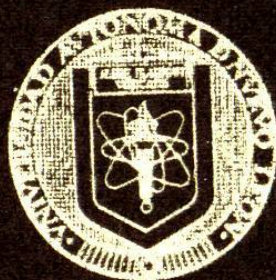


UNIVERSIDAD AUTONOMA DE NUEVO LEON

FACULTAD DE FILOSOFIA Y LETRAS

DIVISION DE POSTGRADO E INVESTIGACION



**EPISTEMOLOGIA DE LA
EVALUACION - MOTTIVACION:
UNA APROXIMACION METODOLOGICA**

**TESIS QUE PRESENTA:
JOSE ROSENDO MORA CASTREJON
EN OPCION AL POSTGRADO DE
MAESTRO DE METODOLOGIA DE LAS CIENCIAS**

MONTERREY, N. L.

ABRIL 1988

TM

LB305

.M6

M6

c.1



1080071698

UNIVERSIDAD AUTONOMA DE NUEVO LEON

FACULTAD DE FILOSOFIA Y LETRAS

DIVISION DE POSTGRADO E INVESTIGACION



EPISTEMOLOGIA DE LA
EVALUACION-MOTIVACION:

UNA APROXIMACION METODOLOGICA

TESIS QUE PRESENTA:

JOSE ROSENDO MORA CASTREJON

EN OPCION AL POSTGRADO DE
MAESTRO DE METODOLOGIA DE LAS CIENCIAS

MONTERREY, N. L.

ABRIL 1988

U. A. N. L.
FACULTAD DE FILOSOFIA Y LETRAS
BIBLIOTECA "MISE ALVARADO"

TM

LB3054

-46

MG



J. M. A. N.
CENTRO DE INVESTIGACIONES Y ESTUDIOS
"DE LA AVIA SIN ANTOXIDANTES"

UNIVERSIDAD AUTONOMA DE NUEVO LEON
FACULTAD DE FILOSOFIA Y LETRAS
DIVISION DE POSTGRADO E INVESTIGACION

EPISTEMOLOGIA DE LA EVALUACION-MOTIVACION:
UNA APROXIMACION METODOLOGICA

TESIS QUE PRESENTA:
JOSE ROSENDO MORA CASTREJON
EN OPCION AL POSTGRADO DE MAESTRO DE
METODOLOGIA DE LAS CIENCIAS
POR LA UNIVERSIDAD AUTONOMA
DE NUEVO LEON

MONTERREY, N. L.

ABRIL 1988

INDICE GENERAL

	Pág.
AGRADECIMIENTOS	i
PROLOGO	ii
CAPITULO I.1 INTRODUCCION	1
1.1 Problema	1
1.2 Razones	1
1.3 Ventajas	2
1.4 Limitaciones	3
2.1 Marco Teórico	5
2.2 Hipótesis	7
2.3 Marco Referencial	7
La Inercia de la Evaluación	9
La Terminología	12
Referencias Bibliográficas	25
 CAPITULO II. LA EPISTEMOLOGIA DE LA INVESTIGACION-ACCION Y SU EVALUACION	
2.1 Marco Conceptual	30
2.2 Empirismo	31
2.3 Positivismo Lógico	31
2.4 Estructuralismo	34
2.5 Pragmatismo	35
2.6 Materialismo Dialéctico	37
Referencias Bibliográficas	42
 CAPITULO III.LA EPISTEMOLOGIA DE LA EVALUACION-MOTIVACION	
3.1 Metodología de la Evaluación	44
Estrategia Docente de la Evaluación (Gráfica 1)	48
La Evaluación del Rendimiento (Graf.2)	50
3.2 Fundamentación Metodológica	51
Concepciones y Prácticas más Comunes	52
Evaluación-Motivación	55
3.3 Fundamentos de la Evaluación-Motivación	55
Lógica de la Evaluación-Motivación (Gráfica 4)	57
 CONCLUSIONES	57
3.4 Modelo de la Evaluación- Motivación (Gráfica 5)	65
Evaluación-Motivación e Interés	66

Evaluación-Motivación y Formación de la Personalidad	66
Evaluación-Motivación, Amor y Verdadera Educación	67
Evaluación-Motivación y Creatividad	68
Evaluación-Motivación y Pensar	68
Evaluación-Motivación y el Acto de Enseñar y Aprender	69
Evaluación-Motivación, Producto del Proceso	71
Evaluación-Motivación, es Autogestionaria:	71
Evaluación-Motivación y Certificación . .	72
Evaluación-Motivación Forma Personalidad (Gráfica 6)	73
BIBLIOGRAFIA	75

Agradezco a:

Dr. José Antonio Mejía por ser una persona extraordinaria que respeto y admiro por ser más que un verdadero educador: un amigo.

Maestra Libertad Leal Lozano por su orientación y su conocimiento sobre este tema.

Lic. Lupita Becerra por guiarme en el rigor y disciplina metodológica al realizar esta investigación.

Lic. Jorge Bastar por su apoyo incondicional como director de Ciencias de la Educación de la Universidad de Montemorelos.

A mi madre, Romelia Castrejón, por sus esfuerzos y apoyo para ser lo que soy.

A mi esposa, Rosa Alicia, por ser la compañera de mi vida, por su paciencia, comprensión y ánimo.

A mis hijos, José Rosendo y Romelia Melody que son por quienes coexistó y camino.

PROLOGO

A través del desarrollo de mi práctica docente, en las clases de Psicopedagogía y Didáctica, me percaté que la evaluación es un tema muy importante y quise profundizar por medio de este estudio desde un enfoque distinto.

La teoría de la Medición en la evaluación es una seria limitación para quienes estamos en el quehacer educativo, e impide el desarrollo (construcción) de una Epistemología diferente.

En este trabajo se pretende producir una Epistemología de la Evaluación-Motivación que sea una propuesta diferente al discurso actual de la evaluación, que se fundamenta en una serie de mediaciones, en una psicología conductista, sólo es verificable la conducta observable, apoyándose en la física, al tomar el método experimental y su estatuto científico al hacer de las matemáticas el medio objetivo de su científicidad por medio de las pruebas.

Es sumamente importante la síntesis de las principales ideas de la Epistemología de la Evaluación-Motivación, aunque al abordar estos temas se puede pretender de poca originalidad.

Las tesis que se pretenden son las guías y orientación de este estudio, la Evaluación-Motivación como Epistemología al actual discurso de la Evaluación, enfatizando que la Evaluación es una actividad socialmente determinada, por lo tanto, se abordará desde un enfoque multidimensional. Para ello hay que superar

los obstáculos Epistemológicos de la teoría de la medición que impide la construcción de un modelo diferente.

Se hace una descripción del marco teórico, la continuidad lineal de la Evaluación actual, la discusión actual de la Epistemología de la educación, su metodología evaluativa del logro y rendimiento escolar, la Epistemología de la evaluación en las cinco posiciones más importantes que influyen en la ciencia social contemporánea, finalmente, la Epistemología de la Evaluación-Motivación.

Al finalizar cada capítulo se dan las referencias bibliográficas correspondientes, incluyendo la bibliografía general al final, con un anexo de una experiencia concreta.

1.1. INTRODUCCION

1.1. Esta investigación se origina en la necesidad de reflexionar sobre el proceso actual de la evaluación en el proceso enseñanza-aprendizaje: La evaluación educativa a algunos nos quita el sueño, a otros se los provoca. A partir de esto se deduce que el problema que tenemos que sortear es complejo, pues integrar "la teoría y la práctica en cuestiones educativas es empresa harto difícil".¹

En la cotidianidad educativa se producen las condiciones de evaluación en los aspectos de retroalimentación y registro, certificación del mismo, poniendo énfasis en los exámenes (pruebas) como fines y no como medios de la educación. Sin embargo, ¿por qué frecuentemente produce la evaluación educativa poca motivación y aprendizaje? Esta es mi pregunta básica de mi epistemología; por lo tanto es necesario reflexionar sobre el proceso evaluativo para superar el obstáculo epistemológico existente en la evaluación.

1.2. Las razones de porqué el interés en este tema y a la vez el justificativo de la misma investigación son porque necesitamos superarnos, de indagar sin descanso nuevas razones de vivir en el campo educativo. Es forzoso contar "con la pasión, el ardor, con el arrebató, con el furor, con la vehemencia, para intelegir los hechos educativos"² como para sistematizarlos, ordenarlos y hacer propuestas metodológicas que llenen la fisura,

o la ruptura epistemológica para el progreso científico. La educación se concibe como un proceso inacabado, nada es espontáneo, todo se construye, así mismo es la evaluación.

En mi experiencia de 22 años de ser estudiante, éste fue el tópico que me interesó muchísimo, ¿qué no habrá otra forma de evaluar que no sea la medición, memorística y reproductora sólo del conocimiento? Ya en mi experiencia de diez años como docente y especialmente como maestro de didáctica general y sobre psicología del aprendizaje se confirmó esta inquietud, adquiriendo una amplitud la pregunta con bases epistemológicas, ¿cómo pasa el sujeto (alumno) de un estado menor de evaluación-motivación a un estado mayor de evaluación-motivación?

Esto nos posibilita para preguntarnos de otros ángulos teóricos-prácticos en el proceso educativo sobre la evaluación en su fundamentación social. ¿Cómo se construye el estado del conocimiento evaluativo como resultante de la práctica social en un momento dado?

A medida que avanzamos en la investigación daremos algunas razones que den respuestas en la forma concreta del pensamiento a nuestro problema, tratar de compaginar las justificaciones de la misma.

1.3. Dentro de las ventajas que en el plano científico se derivan: dar una propuesta metodológica, tratamiento explicativo epistemológico de la evaluación-motivación. Sistematizar a fin de incrementar, en el proceso, el análisis del mismo, y paralelamente, enriquecer la experiencia del campo pedagógico.

Analizar críticamente una solución más humana, que intente tomar al sujeto y objeto de la educación como es, un estado afectivo en lo que se busca es la cualidad en el mismo objeto, por cuanto es participante muy activo al proceso evaluativo por consecuencia es blanco en estudio, y sujeto por cuanto pretende aproximarse al objeto y tener una formación evaluativa. Por lo tanto, nuestra búsqueda es mejorar la calidad del proceso para que la cualidad se perfeccione en el sujeto que queremos formar.

1.4. Puestas así las cosas, esta investigación presenta algunas limitaciones:

1) Se trata de una investigación para aquellos que litigan diariamente en el proceso docente teniendo o no tal formación. En este sentido sólo puede dar utilidad a los maestros y alumnos interesados en esta problemática.

2) Si la confección de esta investigación es la consecuencia de varias experiencias al respecto, ésta debería ser implementada en un curso completo. Así pues, desarrollaré esta investigación en un diseño general, y sólo se plantearán las cuestiones más importantes a tener en cuenta, en la inteligencia que se pongan sólo las bases epistemológicas del tema para futuras incursiones e innovaciones.

3) Esta investigación está pensada con destino del área de conocimiento de ciencias sociales, aunque se puede a partir de estos aportes, empezar a discutir sobre la interdisciplinariedad del mismo.

En síntesis, se pretende alcanzar la explicación epistemológica de la evaluación-motivación como alternativa científica en la docencia. Por último, "si razonar es inevitable, hacerlo sobre el asunto de educación es insoslayable".³

2. MARCO TEORICO

2.1. Ante mi pregunta de porqué frecuentemente la evaluación produce escasa motivación y aprendizaje, quiero especificar claramente el problema. El término "frecuentemente" tiene dos connotaciones muy personales: primero porque en mi trayectoria estudiantil hemos sido parte de un tipo de evaluación reflectora de conocimientos antes que generadora de los mismos. Y en segundo lugar porque con diez años ya, de dar clases como parte de formación de docentes, especialmente caemos en los mismos paradigmas que en cierta medida queremos rechazar. Aquí siempre ha existido la contradicción misma de las cosas por no irrumpir en la construcción de nuevos caminos epistemológicos que aporten otras alternativas a las ya muy trilladas y más que eso, transitadas evaluaciones tradicionales que provocan el memorismo irreflexivo.

"La evaluación provoca" se pretende decir los logros educacionales en el proceso enseñanza-aprendizaje, tradicional o en las prácticas más comunes; desde la perspectiva de la medición escolar actual. Más adelante desarrollaré las diferencias terminológicas entre evaluación y medición y su connotación con los autores de la actualidad. Por lo pronto la evaluación es un proceso social continuo como parte de la unión entre la teoría didáctica y la teoría del aprendizaje.

Se asume que la práctica evaluativa en la actualidad apun-

ta a incrementar o a desarrollar como parte del proceso mismo cuatro condiciones o funciones de la evaluación como son la retroalimentación de la enseñanza-aprendizaje, la certificación o registro acumulativo de la evaluación. Hasta aquí y puestas de esta manera las cosas se asume que esto es lo que en el contexto social se da. Sin embargo, los alumnos parecen sólo motivados mayormente para la prueba misma que para su proyecto de vida, estado mayor de aprendizaje.

Se necesita vencer este obstáculo epistemológico de cómo pasa el sujeto (alumno) de este estado menor a un estado mayor de evaluación-motivación. Superando esto nos dará la construcción de un modelo que intente explicar esta vinculación de un conocimiento evaluativo que no sólo motive al alumno para su proyecto de vida sino que le haga parte de un aprendizaje de mejor cualidad que cantidad.

"Evaluación-motivación" dos procesos, uno de fuera hacia adentro, el otro de adentro hacia afuera, abordar el análisis crítico de esto requiere un espacio en esta investigación más adelante. Una fisura a llenar, un abismo a reconstruir en la búsqueda de la cualidad, como lo es en pedagogía de mejor formación que se reflejará en el contexto social de nuestra realidad.

"Creemos que si explicitamos las respuestas teóricas de las cuales partimos, estamos en mayores probabilidades de controlar el proceso de investigación, ya que si la teoría estaría oculta y fuera elemento implícito para el evaluador, se vería

limitada la revisión continua del proceso de investigación".⁴

2.2. Las hipótesis en consecuencia directa del planteamiento del problema son:

a) La evaluación-motivación como epistemología al actual discurso del proceso enseñanza-aprendizaje y como alternativa a la evaluación tradicional concebida como medición de exámenes.

b) La evaluación es una actividad socialmente determinada al igual que el proceso educativo.

c) La evaluación aborda un enfoque multidimensional, porque incluye rendimiento escolar, el proceso enseñanza-aprendizaje, los planes de estudio, la calidad de los egresados, la teoría del aprendizaje, la teoría de enseñanza (didáctica), la teoría general de la causación, los logros institucionales y la participación del alumno.

d) El discurso actual de la evaluación se fundamenta en la teoría de la medición técnica, lo que impide el desarrollo de una teoría de la evaluación porque es un obstáculo epistemológico.

2.3. Marco referencial (corpus teórico).

En el conocimiento científico nada está dado, nada es espontáneo, todo se construye, es algo que jamás pueda agotarse. La educación se debe concebir como un proceso inacabado, en construcción constante y la evaluación también lo será.

Estamos de acuerdo con Bachelar cuando dice que: "El objeto de conocimiento no es algo dado, sino algo que se va cons-

truyendo en un esfuerzo continuo de aproximaciones sucesivas; el conocimiento sobre la realidad no es algo que pueda agotarse; se trata, insistimos, de acercamiento a la misma, siempre innagotable".⁵

En el ambiente escolar y específicamente en el ambiente aúlico en la teoría y práctica, coincidimos nuevamente con Bachelard en que hay una "inercia del conocimiento",⁶ misma que consiste en las técnicas e instrumentaciones similares y las tecnificadas respuestas que dan, en relación a la evaluación escolar abordada, generalmente en la mayoría de los casos, que existe una continuidad lineal en la manera como lo abordan los distintos autores. Esto a nuestro juicio representa también obstáculo epistemológico al desarrollo de una teoría de la evaluación, por tanto se debe superar.

Mientras no se intente una "ruptura epistemológica", es imposible que el fondo del problema de la evaluación escolar, sea visto y analizado con otro enfoque mientras esté vigente en la teoría y la práctica el "mismo paradigma epistemológico para su análisis"⁷. Por lo tanto, revisar las premisas epistemológicas de este discurso en inercia, es necesario, sino es necesario también construir un planeamiento teórico epistemológico distinto, como lo propone esta investigación, en aproximaciones sucesivas.

Así concebido, "el pensamiento científico, según Bachelard"⁸, es entonces arrastrado hacia 'construcciones' más metafóricas que reales, hacia 'espacios de configuración' de lo que

el espacio sensible, en definitiva, no es sino un mísero ejemplo".

La inercia de la Evaluación.

Los autores Femín⁹, Sattler¹⁰, Rives¹¹, Piobetts¹², Carreño¹³, Lemus¹⁴, y otros, manifiestan una continuidad lineal de la manera cómo utilizar la terminología entre evaluación y medición, que es en sí misma en base al obsoleto modelo medieval de exámenes con distintas modificaciones en el ir y devenir histórico del concepto pero, en síntesis, el paradigma memorístico se mantienen. En relación a las respuestas técnicas dadas, la misma instrumentación, en base a los exámenes.

En el resumen histórico de los exámenes hecho por Piobetta¹⁵, cuyo resumen excedería los alcances del presente trabajo, empieza con los chinos en el texto de los Kings. Cuando se hacía un examen muy rústico con la lectura. Pero, subraya, que empezó su sistematización en 1568 con Montbéliard y Richeville, con la examinación para un cargo. Siguiendo en 1771, Carlos Manuel III. Según Cardounel¹⁶ primero se usaron los exámenes orales y después los exámenes escritos de comprensión, estableciéndose su sistematización hasta después de 1850, en Estados Unidos.

Ya a principios de este siglo con Alfredo Binet¹⁷ y su elaboración de la prueba de inteligencia se da origen a la producción estandarizada de los mismos para aplicarse a varios campos del conocimiento. Se convierte así la medición en una disciplina rigurosa. Con Simon y Binet, se complementa esta dis-

ciplina que llegaría a ser un elemento fundamental para el progreso científico de la época. Surgen desde el punto de vista de Landsheere¹⁸ "malos entendidos graves en los exámenes de registro, sobre todo en 1920 y 1940, cuando la adopción de idea, mal dirigida, de la pedagogía funcional de los Cloparéde, Dewey y otros "progresistas" condujo al culto de la improvisación y al desprecio de la disciplina rigurosa, al enfoque de interés que sólo existían en la mente de los teóricos".

Puestas las cosas de esta manera llegamos al cuestionamiento, ¿cuál es el fundamento científico de la evaluación actual, en la mayoría de la literatura de los autores sobre el tema? ¿Y en qué consiste la inercia del conocimiento evaluativo actual?

Prácticamente la mayoría de esta literatura se dedica principalmente al problema de la instrumentación es decir, la elaboración y estructuración de pruebas o exámenes, sin abordar el objeto mismo de la evaluación, por lo tanto, son versiones tecnicistas de la evaluación, privilegiando el problema de las técnicas aplicadas, que en cierta medida es un conocimiento que parece dado impidiendo el abordaje de otros ángulos distintos de la evaluación. Esta es la inercia del conocimiento evaluativo actual, luego entonces, intentar un análisis crítico de la versión tecnicista de la evaluación con los supuestos epistemológicos que subyacen en el planteamiento, es impostergable para superar esta inercia.

Inercia que queda manifiesta en el siguiente párrafo:

"Uno de los fundamentos psicológicos de la evaluación es el discurso conductista. A principios de siglo, la psicología conductista, en su intento de adquirir un status de ciencia, re-toma la lógica científica dominante en las ciencias naturales - la física -, que las lleva a ejecutar una reducción de su objeto de estudio, el hombre, restringiéndolos a los fenómenos conductuales, observables en el sujeto, manteniéndose fiel a la tradición positivista que sólo reconoce como científico lo que puede ser verificable, no sólo a través de la observación empírica, sino por la posibilidad de controlar la producción del fenómeno utilizando como instrumento metodológico la cuantificación del mismo".¹⁹

Con ello cambió su objeto de estudio la psicología tradicional, la conciencia, queda desplazada y es considerado como pura metafísica, su método introspectivo es reemplazado por el método experimental. De esta manera, la física se convierte en el modelo de hacer ciencia. Así, históricamente, el modelo de las ciencias que ha ganado crédito para obtener reconocimiento de "status de ciencia" en toda investigación, es el modelo empírico-analítico que se ha desarrollado para las ciencias de la naturaleza.

El conductismo desarrolló bajo estas premisas, los hechos observables renunciando a todo aquello que no fuera registrable o medible, y un procedimiento general consiste en manipular de una manera observable cualquier condición, como parte de su metodología que renuncia a investigar todo lo que no es observa-

ble. Entonces, ¿hasta dónde es posible construir el objeto de estudio de la evaluación, que considere al alumno como una totalidad y no fragmentado ilimitado al conocimiento memorístico, y que también, considere el proceso de enseñanza-aprendizaje en una aproximación de sus determinaciones sociales de la evaluación, y con una lógica diferente, que nos posibilite a otras alternativas sobre el conocimiento de la evaluación?.

El discurso actual para responder a esa pregunta enfrenta un fuerte obstáculo epistemológico que refleja las premisas positivistas y pragmáticas que lo apoyan, dejándolo de abordar la evaluación como fenómeno natural y no reconocer la determinación social para posibilitar una construcción diferente del discurso evaluativo tradicional.

Ciertamente, según el recorrido histórico así lo demandan por la inercia del discurso evaluativo que evidentemente requiere una superación con una concepción epistemológica distinta.

¿Podremos hacer una distinción terminológica entre evaluar y medir, estableciendo una separación misma?.

Definitivamente tiene que ser de esta manera. Estas son justificaciones a la epistemología de la evaluación-motivación, por las razones antes explicadas.

Tomando en cuenta estas explicitaciones estamos en posibilidades de darle a la evaluación una multidimensión y las determinantes sociales que convergen en el ámbito escolar.

La Terminología: Evaluar o Medir

En los diversos autores antes mencionados se desprende una

confusión de significados. Para muchos es la evaluación un sinónimo de medida, entendiendo por medida los exámenes. "Evaluación es una acción de juzgar, valorar, estimar el valor de las cosas no materiales".²⁰

"El conjunto de operaciones que tiene como objetivo determinar y valorar los logros alcanzados por los alumnos en el proceso de enseñanza-aprendizaje con respecto a los objetivos planteados en los programas de estudio"²¹; queda evidente que se evalúa el programa y lo resultante de ello determina el logro de los alumnos.

Tomando este concepto en la terminología de Evaluación, ¿el educador frecuentemente podrá valorar o juzgar las cosas no materiales? Hablando de seres humanos, son cualidades formadas en los alumnos. Mediante la manera actual de evaluación, que pone énfasis a la premisa conductista de la cuantificación de la conducta observable, ¿cómo es posible estimar el valor de una destreza o habilidad, si se produce una cuantificación del conocimiento? De esta forma, es inalcanzable en lo humano, por lo tanto, un abordaje social es importante. De esta manera lo más que se hará es una cuantificación arbitraria, porque, ¿cómo se cuantifica un aspecto afectivo como son la formación de cualidades como parte del proceso educativo?

Si se utiliza el término más apropiado la "Docimología"²² que es la ciencia cuyo objetivo es el estudio sistemático de los exámenes, sobre todo los sistemas de calificación y del comportamiento de los examinadores y examinados".

Ya le estamos dando una terminología científica a la elaboración y no le estamos dando un tratamiento explicativo de ésta en el proceso mismo de enseñanza-aprendizaje. De aquí que exista la confusión al respecto.

"Evaluar en este sentido es para muchos hacer pruebas y aplicar exámenes, revisar resultados.... cuando en todo caso lo que hacen es medir el aprovechamiento escolar".²³

¿En qué medida se daría una connotación diferente al aspecto evaluativo actual que en nuestra práctica social en un momento dado, que nos pusiera en otro ángulo diferente?

Tomando a la evaluación como un enfoque multidimensional, porque incluye no sólo el rendimiento escolar, el proceso de enseñanza-aprendizaje, los planes de estudio, la calidad de los egresados, el alumno en su participación social, justificativo de una de nuestras hipótesis para esclarecer estos conceptos. Así mismo, analizar los fundamentos de la evaluación que es un proceso social, igualmente que la educación, por lo tanto se le debe dar un trato social en un momento dado en la práctica educativa.

Por otro lado, medir se circunscribe al rendimiento escolar, fundamentada en la cuantificación misma, en este sentido sí entramos a "la docimología y sus derivados la docimática"²⁴ o la técnica de los exámenes. Aquí existe otro punto de la discusión, cuantificación de los resultados, más adelante, discutiremos más ampliamente estos cuestionamientos en mi investigación. De momento, en los diferentes autores, existe confusión terminológica respecto al manejo de evaluar y medir, enfatizan-

do la evaluación término más amplio a la medición y rechazando la indagación de cómo asumió el aprendizaje, dónde y qué se aprendió, así como la teoría de enseñanza (didáctica), la teoría del aprendizaje, en sí, lo más importante, la participación del alumno como parte del proceso social.

¿Cuánto, pensando de esta manera en la medición escolar, se consigue en el sentido de logro obtenido en una calificación o nota al final de un proceso didáctico?

Realmente se consigue poco, sólo se refleja cuanto memorísticamente de acuerdo a lo que arbitrariamente nosotros los docentes pusimos como algo importante bajo nuestro criterio del autoritarismo pedagógico. ¿Qué en cuanto al criterio, la forma de pensar, de hacer las cosas, del proyecto de vida del sujeto y objeto de la educación?

Poco, porque lo tomamos como un ser pensante dormido, sin voluntad, sin actividad, lo hacemos un animal irracional no siéndolo. Entonces, ¿qué es lo más importante en todo proceso educativo, la administración, la política, los planes y programas, la institución, el maestro o el alumno? Categóricamente, es el alumno, porque él es el juez y parte del hecho educativo, importantísimo, pues es esa perspectiva del alumno.

¿Cuánto realmente se ignora con un sistema de medición como el nuestro? Se ignora qué sabe, qué no sabe, cómo lo sabe, gracias a qué lo sabe, qué lo motivó al aprendizaje que sabe.

La evaluación contempla un enfoque multidimensional y

y sobre todo, un proceso social desde el cual ambos términos se diferencian por la naturaleza de los mismos y se armoniza en una dicotomía conjugada distinta.

Aunque reconocemos que el enfoque actual ha cambiado, pues, antes se medían los resultados obtenidos para clarificar al niño; hoy se examina para investigar las deficiencias y remediarlas.

Dice Cardounel²⁵, que "debe aceptarse, como un postulado psicológico de carácter general, que todo el que trabaja siente la necesidad de aquilatar el producto obtenido con sus esfuerzos personales". ¿Esto es posible? sí, afirmativamente, pero, ¿la forma de cómo se aquilata el producto obtenido con sus esfuerzos personales es lo que se cuestiona?

Una razón que Landsheere²⁶ le concede a los "exámenes como medición, es cuando se aprovecha adecuadamente, como un Feedback (retroalimentación), entonces agrega, los exámenes existen de una manera poco menos que permanente en la vida". Nos preguntamos, ¿ésta será realmente la única manera de retroalimentar al alumno, sujeto y objeto de la educación, sólo cuando hay una medición (examen) cada mes, o cada semana, en un período escolar? o acaso, ¿no es parte de una estrategia docente el de retroalimentar a cada paso del cuestionamiento diario? seguramente que es el placer del conocimiento conjugado día a día a través del diálogo.

¿Cómo lograr que la evaluación produzca una motivación en un estado mayor que provoque mayor aprendizaje si sólo se inten

ta en el examen el nivel de retroalimentación? Si es esta la manera poco menos permanente en la vida escolar para que existan los exámenes, francamente, creo es utilizada como un garrote o chicote para que camine el alumno y no motivarlo a un estado mayor en la que llegue al conocimiento por el mismo placer del conocimiento que lo forme en su proyecto de vida.

"Los exámenes, dice Landsheere,²⁷ marcan los puntos finales de ciertas etapas; los concursos abren sus puertas a los elegidos; constituyen mojones en el camino, acontecimientos en el proceso educativo". Esta aseveración tiene poco significado si se reflexiona a partir de la compleja interrelación que dicho proceso supone entre las diferentes funciones de la evaluación social, (que estamos proponiendo), afectando y siendo afectados en diferente grado por los fenómenos psicológicos, antropológicos, biológicos, influyendo tanto en las relaciones individuales (microeducación) como colectiva (macroeducación).

Un análisis más profundo de esta aseveración nos lleva al siguiente planteamiento; pensado de esta forma de evaluación, ¿será que los exámenes son el punto final de las etapas, (me imagino que del desarrollo del programa de la materia) o sólo marcó un grado o nivel en el proceso de la misma?

Tendríamos que con el examen terminamos todo el proceso evaluativo y su respectiva interrelación con todo el proceso del quehacer educativo.

La razón de esto es que no vamos en el proceso evaluativo en línea recta, el trayecto de la evaluación no es fijo, cada

cual lo propone de una manera distinta en su confrontación con su realidad en el contexto social dado, y es siempre en forma ascendente, superando obstáculos.

En un curso normal no se empieza con un no sabe y se sigue una trayectoria fija en donde se llegue a un final que diga sí sabe. Aproximarme a un modelo evolutivo que refleje en todo sentido, y valore al sujeto y objeto de la educación, como lo que es un ser humano lleno de cualidades a desarrollar en donde no se inicia la formación en el mismo momento que decide institucionalizar su educación en un lugar llamado escuela, ni acaba su proceso de formación con ciertas etapas de los planes y programas, porque no vamos en líneas rectas; tiene que ir en ascenso en donde las etapas sirvan como motivación y el aprendizaje sea innagotable como el hecho educativo mismo.

En un punto final de ciertas etapas como evaluaciones allí, en los mojones del camino, ¿dónde queda el presente, el pasado y el futuro? ¿Cómo se medirían esos acontecimientos en el proceso educativo? Es inalcanzable en lo humano. Porque la educación es un pasado hecho presente con una práctica social futura en donde, después, posiblemente ya no sean las mismas exigencias sociales que tratamos de formar. En síntesis, no hay procedimientos para ello. Otra opción consiste en un nuevo modelo al respecto. La evaluación escolar reunirá las categorías sociales de manera cooperativa, involucrando todos los sectores planificables del hecho educativo, es en el fondo evaluar todo el sistema de enseñanza-aprendizaje.

Esta confusión terminológica en la literatura que aborda el tema, en la distinción entre evaluar y medir, donde se aplica básicamente la explicación de la teoría de la medición, algunos ejemplos, para Mager, es el acto de comparar una medida con un estímulo y emitir un juicio basado en la comparación; para Lafourcade es una interpretación, una medida, en relación a una norma establecida. De ahí la tendencia a utilizar la medición como sinónimo de evaluación. En resumen, la teoría de la medición es aceptada como referente único y sostén científico de la evaluación, rechazando el desarrollo de una teoría de las evaluaciones. Al recontar la noción de aprendizaje, en desprecio mismo de aprender.

Otro elemento en la discusión es la antinomia aprender para el examen o aprender para la vida. Si optamos por el primero, entonces es válida el aplicarlos, si elegimos el segundo, buscamos otros ángulos para hacerlo, aquí encontraremos una teoría evaluativa capaz de articular todos estos postulados para mejorar la calidad de formación docente-discente, la cual planteo en los siguientes términos, epistemología hacia evaluación-motivación.

La pregunta esperada entonces ¿qué se evalúa con la evaluación, sólo el conocimiento del alumno? Hay muchos aspectos a evaluar. La teoría de la enseñanza, la teoría del aprendizaje en donde existe una ruptura epistemológica que discutiremos más adelante; se evalúa el programa, los objetivos, los logros que pretende la institución en relación al perfil de la carre-

ra, al alumno en su rendimiento "podría entenderse como conjunto de habilitaciones más caracterizante de un campo dado (habilitación como una entreinformación teórica y capacidad para rotarlos convenientemente toda vez que se necesite) que un sujeto posee como conexiones del aprendizaje efectuado".²⁸

Si sólo medimos conocimientos ¿cómo es posible esto? Es como decir en términos piagetanos como medir la totalidad de estructuras cognoscitivas del individuo en cada etapa de la evolución psicológica del desarrollo humano. Esto de la estructura cognoscitiva lo hace imposible de llegarla a alcanzar. ¿Cuál sería otra forma de evaluar entonces? Como parte de una evaluación del aprovechamiento escolar hay justificación para desarrollar un programa de evaluación en articulación con la teoría didáctica y la teoría del aprendizaje.

¿Por qué los estudiantes han de ser capaces de descubrir de repente, por sí solos en el momento del examen, la solución de aplicaciones geométricas originales (o de otras áreas del conocimiento) si no pudieron hacerlo durante el programa escolar anual? Es difícil reconocerlo pero es ya una recurrencia generalizada, de allí que el alumno se vea chasqueado y el examen quede también cuestionado. El problema radica en la ruptura epistemológica entre la teoría de la enseñanza (didáctica) y el examen; pero, ¿cómo armonizar estos hechos educativos si tampoco hay congruencia con una teoría del aprendizaje?

Otra perspectiva en este tipo de análisis, Martha Cassarini²⁹, cita a J. Sarramona, que dice que se puede admitir un

conjunto de disciplinas llamadas **ciencia de la educación**, y este enfoque interdisciplinario agrava más los planteamientos hechos anteriormente en mi investigación, que estudian el hecho educativo desde ángulos muy específicos, y que esto no excluye a la pedagogía al ser una de dichas ciencias, ya que "se ocupa del carácter normativo o general del fenómeno educativo".

En resumen, mucha de la complejidad del problema pedagógico radica en dos posibilidades: o las ciencias de la educación renuncian a su utopía integradora y aceptan los puntos de algunas disciplinas desde las perspectivas epistemológicas de las mismas o tratan de construir una nueva(s) disciplina(s).

Me parece que esto de la primera posibilidad acontezca es la esperanza para que la pedagogía se engrandezca al recuperar el carácter normativo en el enfoque interdisciplinario de las ciencias de la educación que estudian el hecho educativo.

Con este enfoque interdisciplinario se puede llegar a la síntesis del conocimiento y procesos que le dan unidad al hecho educativo.

Martha Cassarini agrega, que dicha síntesis se hace necesaria para otorgar bases científicas a la normatividad pedagógica.

Entonces, si la pedagogía conlleva una ardua tarea de articular los procesos educativos, ¿cuál sería el hecho que dé el estatuto científico de su existencia?

"La pedagogía sólo podrá mantener su identidad como disciplina científica independiente si conserva la normatividad

como principio irrefutable en su justificación epistemológica"³⁰

En síntesis, al recuperar la pedagogía su normatividad en el discurso de la interdisciplinariedad, fragmentó en mil pedazos aquella unidad y esos pedazos no pueden reunirse. A menos que se detecten esos obstáculos epistemológicos, ideológicos y político-sociales y se les dé el trato intelectual por parte de los interesados en esta cuestión.

Asumir una posición pretenciosa de creer que, porque sean incorporados a todas las ciencias, ya logramos su integración, en la actualidad esto es lo que sucede, en la formación de docentes en nuestras universidades. En donde se intenta balancear en cada docente un abanico amplio de formación filosófica, psicológica, sociológica, antropológica y biológica, en cierta forma son ya en nuestra práctica, perspectivas parciales, que conducen a una mayor fragmentación de dicha práctica.

La pregunta es: ¿puede la evaluación del rendimiento escolar, acaso, ser dictada por la sociología, la psicología y otras disciplinas? Esto sería, o da lugar, a las reducciones en el desarrollo científico de la educación, que desembarcaría en una fragmentación mayor de la práctica.

A menos que se rompa con esta "normatividad" y el sistema clásico (obsoleto) de las mediciones tradicionales, los mismos se podrán reconstruir desde una perspectiva teórica amplia para mejorar la práctica social del hecho educativo.

Así, y sólo así, se abren al pedagogo nuevas ópticas para la superación del actual discurso y la construcción del discurso

evaluativo-motivacional desde el enfoque epistemológico en la investigación educativa.

La ejemplificación- dice Martha Cassarini³¹ "sugerentemente, dos problemas nos sirven. Una constituye la normatividad ejercida 'naturalmente' en cualquier hecho educativo y la misma convertida en objeto de estudio e investigación. Agrega- que se tiene la sospecha que muchos no precisan estas diferencias; de allí las 'recetas masivas' de 'cómo hacer bien las cosas'. Aquí se descubre la gran carencia de investigación educativa y también la gran necesidad de desarrollarla".

El segundo ejemplo -añade- la currícula (para nuestra investigación sería la evaluación del aprovechamiento escolar) donde los conocimientos pedagógicos normativos (no cuestionados) auxiliados por las ciencias de la educación (considerados saber científico) constituyen un "collage informativo" de tipo generalista. La ausencia de investigaciones educativas (básica o aplicada) impide precisar y seleccionar con mayor rigor el conocimiento. Luego, la currícula (para fines de nuestra investigación es la evaluación tradicional) reproduce esta generalización imprecisa y dispersa.

En síntesis, llegó la hora de que la educación se libere de una cantidad de métodos y vicios que parecen casi imposible de desterrar y que constituyen tradiciones y mitos prácticamente inamovibles. Sigue diciendo Manuel Fermín³², "la formación profesional de nuestros educandos ha adolescido siempre de escasa información para aprender y usar nuevas y modernas técni-

cas de evaluación".

Nuestra razón fundamental de nuestra investigación, así puestas las cosas, "tenemos que encontrar los métodos y criterios que nos permitan tomar decisiones de manera racional; esto es, que nos capaciten para formular una política del conocimiento, coherente con nuestras especificidades institucionales, y para conocer que influye para adoptar las mejores opciones".³³

En conclusión, nuestra investigación queda fundamentada por todas las razones explicadas anteriormente y así mismo su justificación.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

.(CAPITULO I)

1. Cassarini, Martha. (1986), Aproximación a un Proceso: El Currículo, la Formación Docente y la Investigación Educativa. Ponencia presentada en Jornadas Nacionales de Investigación y Docencia en la Universidad. Facultad de Filosofía y letras, Monterrey, Nuevo León.
2. Fulatt, Octavi. (1984), Verdades y trampas de la Educación: Epistemológica de la Educación. Ed. CEAC, Barcelona (Introducción).
3. Op. Cit. pág. 6.
4. Mendoza H., Javier y otros. (1982). Aspectos Metodológicos del Estudio Evaluativo del Programa de Colaboración Académica Inter-Universitario. Perfiles Educativos. Cise, U.N.A.M., No. 18, pág. 19.
5. Op. Cit., pág. 19.
6. Bachelard, Gastón. (1979), Octava edición. La Formación del Espíritu Científico. Ed. Siglo XXI, México, pág. 15.
7. Díaz Barriga, Angel. (1982), Tesis para una Teoría de la Evaluación y sus Derivaciones en la Docencia. Perfiles Educativos. Cise, U.N.A.M., No. 15, pág. 17.
8. Bachelard, Gastón, Op. Cit., pág. 7.
9. Fermín, Manuel. (1971), La Evaluación, los Exámenes y las Calificaciones. Ed. Kapelusz, Buenos Aires.
10. Sattler, Jerome. (1977), Evaluación de la Inteligencia Infantil. Ed. Manual Moderno, México.
11. Rives, Alice. (1969), Evaluación del Aprendizaje en la Enfermería. Ed. Prensa Médica Mexicana, México.
12. Picbetta, J.B. (1960), Segunda Edición. Exámenes y Concursos. Ed. Kapelusz, Buenos Aires.
13. Carreño, Fernando. (1980), Enfoques y Principios Teóricos de la Evaluación. Ed. Trillas, S. A., México.
14. Lemus, Arturo. (1974), Evaluación del Rendimiento Escolar. Ed. Kapelusz, México.
15. Piobetta, J.B. Op. Cit., pág. 1.

16. Cardounel, Clara. (1962), Medida y Evaluación del Trabajo Escolar. Tercera Edición, Ed. Fernández, S. A., México, pág. 88.
17. Finngerman, Gregorio. (1975), Sexta Edición. Psicotécnica Pedagógica y Orientación Profesional. Ed. El Ateneo, Buenos Aires, pág. 243.
18. Landsheere, Gilbert. (1973), Evaluación Continua y Exámenes. Ed. El Ateneo, México, Introducción.
19. Díaz Barrios, Anore. (1982), Tesis para una Teoría de la Evaluación y sus Derivaciones en la Docencia, Perfiles Educativos. Cese, U.N.A.M., No. 15, págs. 16-37.
20. Fermín, Manuel. Op. Cit. pág. 20.
21. Carreño, Fernando. Op. Cit. pág. 20.
22. Landsheere, Gilbert. Op. Cit. pág. 1.
23. Carreño, Fernando. Op. Cit. pág. 27.
24. Landsheere, Gilbert. Op. Cit. pág. 1.
25. Cardounel, Clara. Op. Cit. pág. 9.
26. Landsheere, Gilbert. Op. Cit. Introducción.
27. Op. Cit. pág. 4.
28. La Evaluación en el proceso de enseñanza-aprendizaje. (1986) U.A.N.L. Facultad de Filosofía y Letras. Monterrey, N. L. México, pág. 27.
29. Cassarini, Martha. Op. Cit. pág. 8.
30. Op. Cit. pág. 11.
31. Ibidem.
32. Fermín, Manuel. Op. Cit. pág. 9.
33. Muñoz, Humberto. (1983), Algunas Reflexiones Metodológicas sobre la Evaluación del Trabajo Académico. Perfiles Educativos. Ed. Cise, U.N.A.M., México, pág. 29, No. 1.

C A P I T U L O I I

LA EPISTEMOLOGIA DE LA INVESTIGACION-ACCION Y SU EVALUACION

La investigación-acción suscita mucha controversia. La controversia acerca de la producción del conocimiento en la ciencia social, generalmente, gira alrededor de la ideología y de los partidos. La importancia de este estudio es esclarecer parcialmente los conceptos epistemológicos en que se dan las controversias. Por lo tanto, me remitiré a los aspectos epistemológicos -más que la sociología- de esta forma de investigación y su respectiva evaluación.

Existen cinco posiciones epistemológicas relevantes a la ciencia social contemporánea: el empirismo, el positivismo lógico, el estructuralismo, el pragmatismo y el materialismo dialéctico. Estas posiciones epistemológicas difieren sobre la investigación-acción y su respectiva evaluación en lo relativo a la teoría y la práctica. Además, de la producción de los conocimientos, la modificación de la realidad; ideología, ciencias, y por lo tanto requiere un resumen drástico de las diferentes posiciones epistemológicas, dando respuesta a seis preguntas que se han formulado. Las primeras delimitan el campo de la ciencia de la epistemología, y las respuestas definen las diferencias básicas entre las distintas posiciones epistemológicas. Las últimas cuatro preguntas se refieren a los objetivos específicos de este estudio. Las preguntas son:

1. ¿Cómo produce conocimiento el ser humano?
2. ¿Cómo justifica el ser humano el conocimiento?
3. ¿Cuál es la relación entre teoría y práctica?

4. ¿Cuál es la relación entre valores e ideologías y ciencia?
5. ¿Cuáles son las implicaciones de lo anterior para la investigación-acción?
6. ¿Cómo se evalúa la producción del conocimiento?

Para cada escuela epistemológica existe una posición.

Evidentemente la posición no existe porque están sujetas a diferentes interpretaciones, lo que complica más la situación. Se presenta la que se considera lo más representativa de cada una, el interés no consiste en analizar la historia intelectual de las distintas posiciones, ni siquiera sus autores, tampoco se trata de definir su importancia en la investigación científica, sólo su parámetro de evaluación.

I. Marco Conceptual.

La investigación es la producción del conocimiento. La acción es la modificación intencional de una realidad dada, esta acción implica modificaciones a una realidad independiente de que tenga, exista o no. La evaluación es la indagación sobre el proceso de la producción del conocimiento, y que permiten detectar las características de este proceso y buscar una explicación a los mismos, rebasando la parcialidad de atender sólo a algunos resultados del conocimiento. La investigación-acción es la producción de conocimiento para guiar la práctica, y conlleva la modificación de una realidad dada como parte del proceso investigativo. La evaluación es la indagación detectando las características y buscando explicación de las mismas.

1. Empirismo.

Los empiristas mantienen que el hombre produce conocimiento por la observación de la naturaleza. El hombre justifica sus conocimientos demostrando su correspondencia con la realidad. La teoría y la práctica no se relacionan en el proceso de producción del conocimiento. La práctica de la observación figurará en todo lo que se requiere para producir conocimientos. Se considera que la experiencia sensorial se convierte mecánicamente en percepciones y ésta automáticamente conduce al conocimiento. La teoría es vista como la proyección de los fines del hombre sobre la naturaleza. La observación es la medida del conocimiento. Por lo tanto, la ciencia debe ser libre de valores y al estar basada en criterios de observación directa y mental de la realidad, puede ser no valorativa.

La investigación-acción para el empirista es simplemente la actividad práctica, sea esta política, religiosa, social, cultural o educativa: pero sin ninguna relación con la investigación científica. La evaluación sería según esta posición epistemológica absolutista que parte del observador a través de las sensaciones que se convierten en percepciones que conducen al conocimiento; pero, al carecer de un valor esta evaluación es carente de validez, es decir, que garantice la producción misma del conocimiento, porque si la observación es la medida del conocimiento se confunde la observación con lo inferido del observador. No teniendo un criterio específico de evaluación.

2. Positivismo Lógico.

La producción del conocimiento comienza con la postulación de una hipótesis. La comprobación de la hipótesis tiene lugar cuando se confronta un marco teórico y la realidad. La realidad consiste en hechos y eventos relevantes que se identifican mediante conceptos, supuestos teóricos y preguntas directivas. Es el marco teórico lo que define la realidad. Definiendo la realidad misma, en el sentido de que deben ser construidos de acuerdo a investigaciones previas, y a teorías empíricas, derivadas de ésta. Este material luego es evaluado según criterios propios del modo de explicación. La justificación del conocimiento no puede corresponder con la realidad, dada la posición relativista sobre la posibilidad de más de una teoría científica para explicar los mismos fenómenos. Por lo tanto, los criterios de justificación se reducen al método. Convirtiéndose el relativismo en la fuente básica del positivismo. La otra fuente del relativismo se deriva de la relación entre teoría y práctica. Se basa en la observación como la forma de producción de conocimientos igual que la empirista. La práctica de la observación se deriva de la teoría, y la teoría a su vez se deriva de la observación antecedente. La teoría no contiene valores, exceptuando aquellos valores inherentes al método científico y aquellos que no influyen en la objetividad científica. Sobre estas bases realizan la investigación-acción. La evaluación queda por lo tanto a la teoría, la hipótesis, el método en una selección de parte del observador y guía de la investigación que nos conduce a las bases relativistas, según criterios propios

del modo de explicación.

Con la clasificación de las ciencias por el positivismo, la evaluación quedó dentro de esta científicidad. La base fundamental de la evaluación es la psicología conductista que a la vez se fundamenta en las ciencias naturales, la física, de donde toma el método experimental, dándole a la evaluación un esttuto objetivo, por cuanto debe ser la cuantificación de la conducta observable, tomando esa cuantificación de las matemáticas. De esta manera se quiso desprender del empirismo. Reduciéndose a un método empirista-analítico que se caracteriza porque sólo tolera un tipo de experiencias definidas por ellas mismas, la observación controlada que se quiere en la organización de un campo aislado de circunstancias reproducibles y la pretensión de obtener no sólo hipótesis lógicamente correctas por la vía educativa, sino empíricamente certeras. Es así como el conductismo se desarrolló bajo la premisa de atenerse exclusivamente a los hechos observables, renunciando a todo aquello que no fuera registrable o medible. Fundamentándose el discurso actual en la teoría de la medición.

Así, la inclusión de la teoría de la medición en el discurso actual de la evaluación lleva el lastre de una serie de mediciones previas, que permiten explicar su deformación o por lo menos su simplificación; a la vez el empleo de la estadística genera un efecto de científicidad en los planeamientos de la evaluación. Esto, de la teoría de la medición en la evaluación ha impedido construir un enfoque distinto a una teoría

evaluativa que haga de la evaluación una verdadera producción del conocimiento.

3. Estructuralismo

El conocimiento se produce transformando el material crudo del conocimiento abstracto (generalidad I) en un producto acabado de conocimiento concreto (generalidad III), mediante un modo de producción de conocimiento (generalidad II). Los criterios de justificación del conocimiento se reducen al método. No es el producto lo que caracteriza y clarifica la reflexión sino más bien, el método o métodos de reflexión. La relación entre la teoría y la práctica opera en dos niveles. Primero, existe la distinción entre conocimiento y realidad que forman dos esferas claramente separadas. El conocimiento busca apropiarse de la realidad, pero la realidad misma no constituye el objeto de conocimiento.

El objeto de conocimiento es la práctica teórica que no debe confundirse con el objeto real. La unidad entre teoría y práctica consiste en la práctica teórica, la producción de conocimientos que ocurre enteramente dentro del pensamiento. La ciencia está libre de los valores, excepto de sus propios valores internos. La ideología es la antítesis de la ciencia. Todo ello se combina para rechazar la investigación-acción, que se basan en las mismas razones de positivismo lógico. La evaluación sería la forma que se utiliza el modo o el método de reflexión ya que el conocimiento busca apropiarse de la realidad y la realidad no constituye el objeto de conocimiento que ocurre enteramente dentro del pensamiento como una práctica teórica. Luego entonces carece de

un criterio sólido de evaluación, reduciéndose a los supuestos positivistas y empírico; y acepta, luego entonces, la teoría de la medición en la evaluación, fundamentando así un discurso bajo las mismas premisas de la psicología conductista de medir las conductas observables cuantificables.

4. Pragmatismo

Comienzan sus supuestas teorías con una crítica del pensamiento tradicional europeo, especialmente se critica el divorcio entre teoría y práctica. La causa del divorcio ha consistido en la búsqueda del hombre por alcanzar seguridad en un universo cambiante. Y el efecto neto y el contenido, tanto de la religión como de la filosofía, fue el mismo, a saber, el divorcio entre teoría y práctica. El hombre a sí mismo buscó trascenderse a sí mismo. La epistemología pragmatista afirma que los objetos del conocimiento son definidos por operaciones activas. El conocimiento es eventual más que antecedente. Es un producto que surge de la acción humana. El hombre pensante, quien se halla, él mismo, enteramente dentro de la naturaleza puede ejecutar operaciones mediante las cuales la naturaleza se convierte en objeto de conocimiento y, además en forma concerniente, sirve a fines humanos. El objeto del conocimiento es un objeto construido, existencialmente producido. La producción del conocimiento comienza con problemas prácticos. La ciencia es una actividad. Es un modo de actuar práctico, dirigido.

El objetivo de la ciencia es la solución de problemas

prácticos. Los valores son fines que guían la conducta hacia la solución de problemas. Para conocer un objeto, éste tiene que cambiar. Lo que guía a la acción tiene que ser traducible a operaciones concretas, por ello se denomina operacionalismo o instrumentalismo.

La justificación del conocimiento se juzga por las consecuencias de una operación. Si satisface las predicciones de la idea directriz, maximiza los valores apropiados y resuelve la situación problemática entonces se justifica el conocimiento.

La propiedad de la intencionalidad, la búsqueda de objetivos en la investigación pragmática, evocan el asunto de la relación entre valores y ciencia. Los valores se refieren al elemento intencional de la conducta humana. La ciencia es actividad intencional, por lo tanto, los valores forman parte de la investigación científica. Los valores guían la acción, y no puede existir el conocimiento sin la acción. Son juicios de relaciones externas. Los valores son producidos por los mismos procedimientos. Valores y hechos están íntimamente relacionados con la producción del conocimiento. Valores y ciencias, y conjuntos sistemáticos de valores y juicios valorativos (es decir, ideologías) y ciencia, también forman parte de la misma cualidad. Los valores, como el conocimiento sólo son posibles por la unión entre teoría y práctica.

La investigación-acción es investigación científica, según la posición pragmática; corresponde a la visión propia del pragmatismo sobre cómo produce y justifica el conocimiento el hombre que están respaldados por la unión entre teoría y prácti-

ca, y al lugar de ideología y valores en el proceso de la producción del conocimiento.

La evaluación será entonces, toda la correspondencia con la justificación y la producción del conocimiento útil y de interés para el sujeto, respaldados por la unión entre teoría y práctica como es el uso justificado de las pruebas de todo tipo, desde que empezó la innovación en este sentido de los tests de inteligencia en Francia por Binnet, la cual es, desde entonces, utilizada en América y cuyo empleo le parece solamente capaz de responder a la preocupación de una verificación experimental que debe ser la única guía de los examinadores, siguiendo prácticas conductistas de control de la conducta. Se fundamenta el discurso pragmatista de la evaluación en las premisas de la psicología conductista, rechazando todo lo que no se fundamente en la teoría de la medición.

5. Materialismo Dialéctico.

En lugar de visualizar al hombre como una categoría abstracta, Marx trata con el hombre socio-históricamente; así es la forma de cómo produce el hombre conocimientos, se trata de un asunto socio-histórico. La pregunta entonces se transforma: ¿cuál fue el proceso mediante el cual el hombre produjo conocimiento? y ¿cuál ha sido la evaluación de los procesos y estructuras relacionados con la producción del conocimiento? Debe ser abordado en la búsqueda de respuestas en el contexto histórico y social específicos. Entonces tiene un marco teórico, o sea, el materialismo histórico. Esto se centra en el "homo faber", donde la sobrevivencia humana no está garantizada, se tiene que pro

ducir su subsistencia.

Las implicaciones epistemológicas de lo anterior significan que entre lo material (los ambientes natural y social objetivos) y lo ideal (la inteligencia humana) no hay ni sujetos ni objetos estáticos de la realidad. En cambio, existe la praxis, la unión dialéctica de la práctica basada en los sentidos, y de una inteligencia humana comprometida en actividad social creadora, selectiva (crítica).

Las necesidades humanas, definidas socio-históricamente dentro de contextos concretos, constituyen el punto de partida para la producción del conocimiento, que son productos de la propia actividad. Se intenta mediante la praxis, la unión entre la teoría producida por la inteligencia humana activa, crítica y creadora y la práctica, o interacciones basadas en los sentidos, con el ambiente natural y el ambiente social del hombre. El conocimiento es una comprensión del cambio. Los resultados concretos de procesos de transformación dependen de factores externos que condicionan las transformaciones internas. Estos se denominan condiciones.

En el análisis dialéctico, se refiere a la noción de la contradicción la unidad de opuesta. El uno no puede existir sin el otro, forman la misma categoría conceptual básica a pesar del hecho de que son opuestas.

Las tareas concretas del análisis dialéctico dentro de la praxis, requiere la determinación de los parámetros de la construcción relativa-analítica bajo estudios, incluyendo un

análisis de las contradicciones relevantes; la determinación de la transformación o transformaciones deseadas; el análisis de las condiciones relevantes y un posible impacto sobre las posibilidades de transformación y mecanismos para la continua evaluación y ajuste de la praxis social descrita.

La justificación del conocimiento es posible por referencia a la praxis social concreta. Es un constante estar haciendo.

La relación entre teoría y práctica es aquella de la unión dialéctica de la praxis. La práctica guiada por la teoría. Las relaciones entre valores e ideologías con la ciencia, se definen por las supuestas sociales del materialismo histórico, cimiento del materialismo dialéctico. La ciencia en su actividad social, intencional. El hecho de que la ciencia traza fines que la guían constituye una cuestión de valores. Los valores guían la producción del conocimiento en los niveles del sentido común, ideología y ciencia. Las diferencias entre ideología y ciencia, son puramente cuantitativas.

En resumen, los valores conforman parte de la ciencia, como también de cualquier otra actividad humana. La ideología y la ciencia son ambas formas de producción de conocimiento que difieren en grado, no en especie, con referencia a explicitación, rigurosidad, sistematización y conciencia, en el proceso de producción de conocimiento. Se da lugar a la investigación-acción como parte importante de una concepción epistemológica.

La evaluación, desde esta posición epistemológica, es un

análisis dialéctico refiriéndose a la noción de la contradicción de opuestos dentro de la praxis, requiere determinación de los parámetros de la construcción relativo-analítica, la determinación de la transformación y la elaboración y ejecución de la acción son entre otros los mecanismos continuos de la evaluación en relación al ajuste de la praxis social descrita. Es la única posición que rechaza la teoría de la medición como parte fundamental de un discurso evaluativo. Y poniendo a la evaluación en una actividad socialmente determinada con su objeto de estudio. Se espera que los análisis de las distintas escuelas epistemológicas proporcionen elementos para la clarificación de la controversia sobre la investigación-acción. Esta forma de evaluación de la investigación social científica no es una cuestión teórica; debe basarse en la habilidad de investigadores de desarrollar afectivas y eficientes metodologías congruentes con el objeto de la acción evaluativa que produzca un conocimiento social que oriente el progreso humano como parte del proceso mismo de la investigación.

Es posible afirmar que existen tres modos de explicación, modos de generalización o criterios de evaluación, utilizando ampliamente en las ciencias sociales contemporáneas, criterios lógicos mediante los cuales se evalúa el conocimiento cuando se afirma "y ha sido explicada". Lo que interesa es la forma como se presenta, el juicio lógico lo que constituye una explicación.

Los modos de explicación con los causales lineales, cuya forma básica es "A influye sobre X" y que basa su explicación

sobre influencias externas; y la teológica cuya forma básica es "A realiza o ejecuta el fin o la función X", y que basa sus explicaciones sobre los fines y las funciones que las estructuras o procesos realizan o ejecutan; además, del modo dialéctico de explicación que se describe en el texto.

Los empíricos tienden a considerar el modo de explicación causal-lineal como el único científico. También lo sostienen los positivistas lógicos. Los materialistas dialécticos prefieren criterios dialécticos de evaluación, aunque esta posición tenga una fuerte mezcla de explicaciones causales lineales en relación con los factores externos que condicionan las transformaciones internas.

Los pragmáticos no tienen ninguna preferencia especial sobre modos de explicación, ya que sus criterios de justificación de conocimientos se basa exclusivamente en la utilidad.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

(CAPITULO IV)

1. Althusser, L. (1969). La Revolución Técnica de México. Buenos Aires, para leer el capital.
2. Dewey L. (1897). The Significance of the Problem of Knowledge. Chicago.
3. Marx K., Engels. (1977). La Ideología Alemana. Ed. de Cultura Popular. México.
4. Oquist, Paul. (1981). La Epistemología de la Investigación-Acción. Naciones Unidas, Quito, Ecuador. Traducción de María Cristiana Salazar. (Síntesis que elaboré a partir de esta propuesta). Págs. 74-102.

C A P I T U L O I I I

LA EPISTEMOLOGIA DE LA EVALUACION-MOTIVACION

La evaluación-motivación suscita mucha controversia. Esta controversia tiene que ver desde la producción del conocimiento en la ciencia social en donde generalmente, gira alrededor de la ideología y los partidos. La importancia de este estudio es proponer parcialmente los contextos epistemológicos en que se dan las controversias. Por lo tanto, me limito a los aspectos epistemológicos más que a la sociología, de esta forma de evaluación.

Las cinco posiciones epistemológicas más relevantes a la ciencia social contemporánea son: el empirismo, el positivismo lógico, el estructuralismo, el pragmatismo y el materialismo dialéctico. Estas posiciones epistemológicas difieren sobre la teoría, la práctica, además de la realidad, ideología y ciencia. Sin embargo, en relación a la evaluación han seguido las premisas de la psicología conductista con todas sus mediaciones. Mediaciones que le han dado un estatuto científico por cuanto se apoya en la física de donde tomó el método experimental para hacer de los conductos observables su medición, y de la matemática tomó la cuantificación estadística de ahí que toda la evaluación se fundamente en la teoría de la medición. Siendo las más relevantes las posiciones epistemológicas del pragmatismo y del materialismo dialéctico. El empirismo con todos sus problemas, le da al observador en forma absolutista a través de las sensaciones que se convierten en percepciones que conducen

al conocimiento, la base para evaluar. Es carente de validez porque lo observado puede ser confundido por las sensaciones del observador, no siendo éste un criterio definido para evaluar, por lo tanto, no existe evaluación-motivación.

El positivismo lógico construye la evaluación en base a la teoría, la hipótesis, el método en una selección de parte del observador y guía de la investigación que nos conduce a las bases relativistas, según criterios propios del modo de explicación. Sin embargo, a partir de la clasificación de la ciencia realizada por el positivismo, la evaluación queda dentro de esta cientifidad con una serie de mediaciones previas, que permiten explicar una deformación o por lo menos una simplificación; de allí que la teoría de la medición sea la que impera y que ha impedido que se construya un enfoque distinto a una teoría evaluativa que haga de la evaluación una verdadera producción de conocimientos o aprendizajes.

El estructuralismo construye la evaluación sobre el modo o el método de reflexión, ya que el conocimiento busca apropiarse de la realidad y la realidad no constituye el objeto de conocimiento que ocurre enteramente dentro del pensamiento como una práctica teórica. Reduciéndose a los supuestos positivistas y empíricos; aceptando la teoría de la medición como una alternativa fundamental de su discurso evaluativo.

El pragmatismo fundamenta la evaluación en la correspondencia con la justificación y producción del conocimiento útil y de interés para el sujeto respaldados por la unión entre la

teoría y la práctica. Siendo los tests en los grados más sofisticados la forma experimental guía del examinado, siguiendo prácticas conductistas de control de la conducta. Por lo tanto se fundamenta en la teoría de la medición que impide un nuevo enfoque evaluativo.

Hasta aquí las escuelas epistemológicas se fundamentan fuertemente en la teoría de la medición tanto en la teoría como en la práctica.

El materialismo dialéctico construye una evaluación diferente dando una oportunidad para fundamentar una teoría distinta de evaluación.

La evaluación, desde esta posición epistemológica, es un análisis dialéctico refiriéndose a la noción de contradicción de opuestos, dentro de la praxis que requiere determinación de los parámetros de la construcción relativa-analítica, la determinación de la transformación y la elaboración y ejecución de la acción, son entre otras, los mecanismos continuos de la evaluación en relación con el ajuste de la praxis social descrita. Es la única posición que rechaza la teoría de la medición como parte fundamental de su discurso y pone a la evaluación en una actividad socialmente determinada con un objeto de estudio. Esto requiere de los educadores la habilidad de desarrollar efectivas y eficientes metodologías congruentes con el objeto de la acción educativa que produzca un conocimiento social que oriente el proceso humano, como parte del proceso mismo de la investigación.

Metodología de la Evaluación.

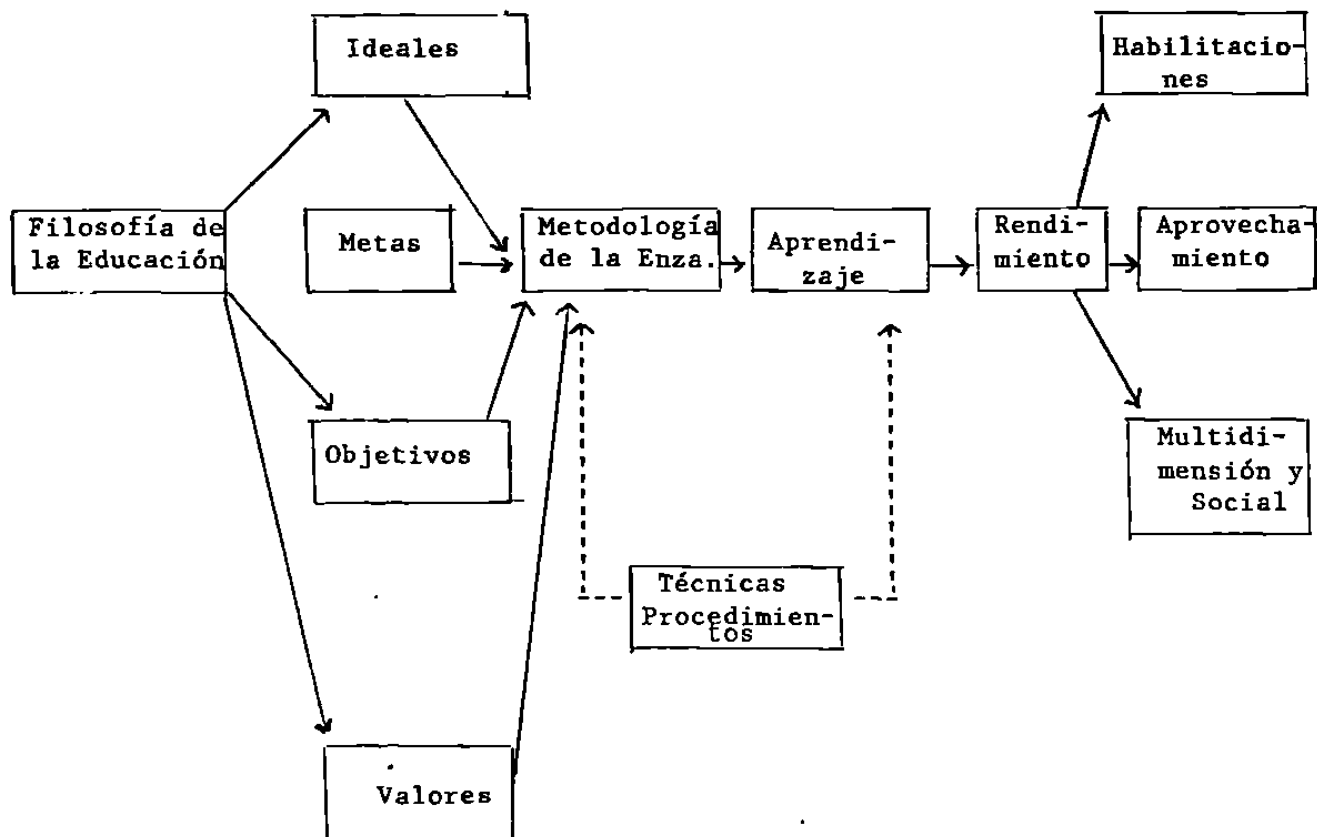
La metodología de la enseñanza permite al docente encauzar el aprendizaje de los alumnos a partir de objetivos previamente definidos, es decir, orienta al educador en la solución del problema de cómo enseñar una vez que decidió qué enseñar y su respectiva evaluación.

Es necesario a nivel superior, encontrar alternativas que intenten resolver los propios problemas metodológicos; dado el carácter de formación del perfil profesional que se pretende, y a la vez, las cualidades relativas al proyecto de vida del estudiante, lo cual será su "modus vivendis" o forma de servir a la sociedad cambiándola o transformándola, se escogerá la técnica y procedimiento adecuados que permitan a educadores y educados la mejor manera de evaluarse satisfactoriamente la estrategia docente, o sea, la orientación de cómo enseñar una vez que decidió el qué enseñar, aplicándolo a la metodología explicativa de evaluación del proceso de aprendizaje y enseñanza. (Ver gráfica 1).

Así mismo, deben seleccionarse la técnica y procedimientos que permitan al educador y educandos ver los logros escolares en función del rendimiento escolar, es decir, el conjunto de habilidades más caracterizantes de un campo dado (habilitación como una combinación entre la información teórica) y capacidad para usarla convenientemente cada vez que se necesite que un sujeto posea como consecuencia del aprendizaje efectuado. La evaluación así toma una multidimensión.

Estrategia Docente de la Evaluación

(Gráfica 1)



En síntesis, la evaluación del logro escolar tendrá una doble función: multidimensional, por parte del docente, los logros en base a los elementos que componen la teoría general de la enseñanza, la Psicología del aprendizaje, (teoría de aprendizaje) la metodología didáctica (teoría de instrucción), los logros institucionales, sus respectivas políticas, filosofía, antropología, sociología y etnografía. La participación del sujeto cognoscente o el sujeto que aprende como parte móvil del proceso educativo y sus interacciones entre los mismos y los

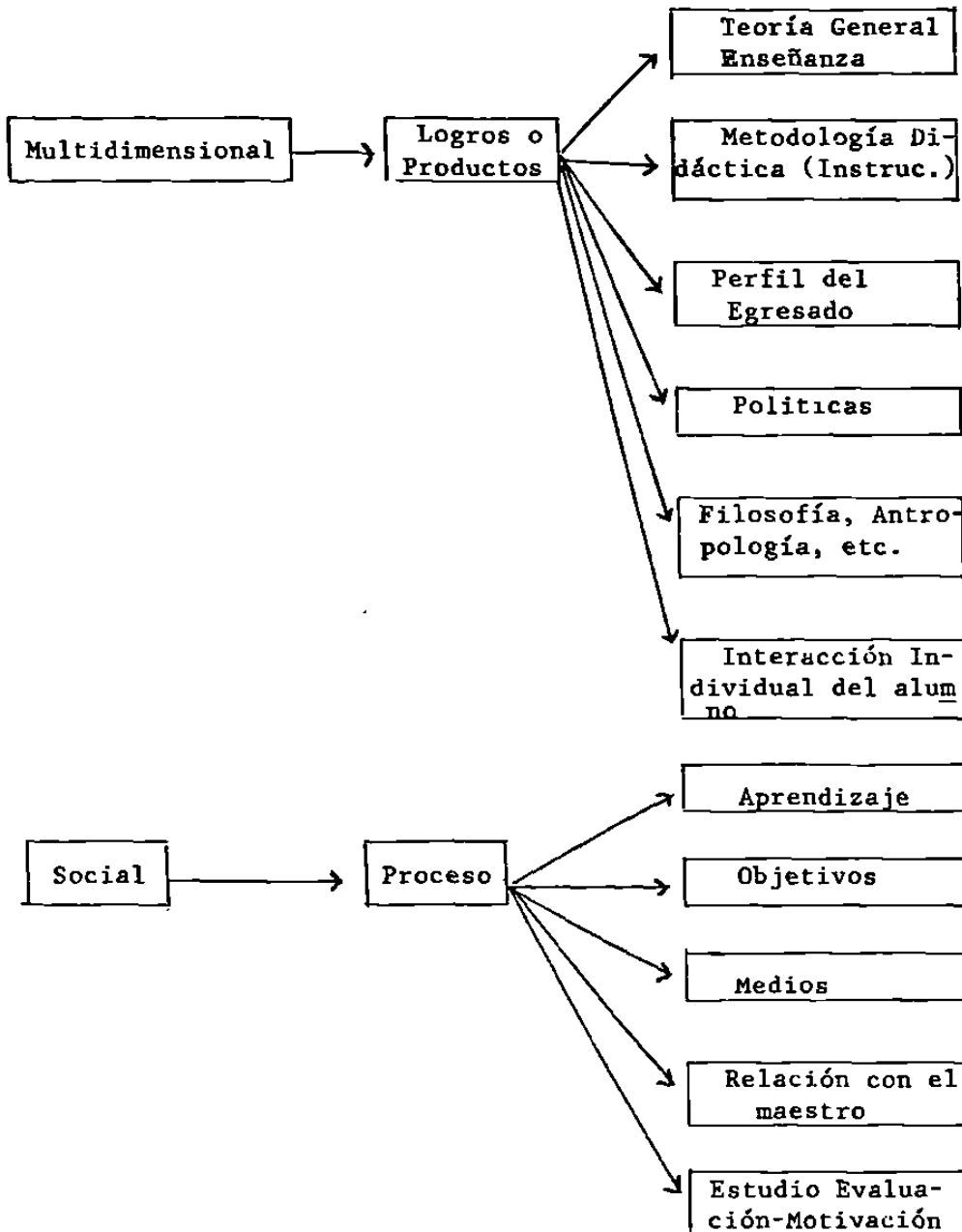
interrogantes que suscitan

Es en ésta donde se establecen esas relaciones complicadas entre los objetivos educativos, los medios teóricos, la práctica de evaluación, las relaciones de profesores-alumnos. Estas relaciones son el estudio sistemático (desde esta metodología) del objeto de estudio de la teoría de la evaluación-motivación. (Ver gráfica 2).

La evaluación es parte vital de la planeación educativa, y por lo tanto, tiene que partir de una política de la que se derivan las metas, operando en base a los indicadores para conocer, criticar y evaluar los resultados del logro escolar y su rendimiento. Sería un constante interrogar la naturaleza a partir de un corpus teórico, con la elaboración de hipótesis que orienten y vigilen epistemológicamente el proceso de enseñanza-aprendizaje que produzca conocimiento científico.

LA EVALUACION DEL RENDIMIENTO

(Gráfica 2)



E
V
A
L
U
A
C
I
O
N
-
M
O
T
I
V
A
C
I
O
N

Los que intervienen en la evaluación como proceso son los integrantes del programa o acción evaluada, ya que ellos son, en última instancia, quienes cuentan con elementos sufi-

cientes para emitir juicios y proponer correcciones, será una evaluación socialmente determinada.

Fundamentación Metodológica.

Al abordar la evaluación escolar, o la que se refiere al logro y rendimiento escolar, no hay marcada diferencia entre un autor y otro, generalmente existe una continuidad lineal en la manera que la abordan los autores sobre el tema, esa continuidad sería en cierta medida una inercia del conocimiento evaluativo por cuanto es un fuerte obstáculo epistemológico para construir una teoría evaluativa distinta, a la que actualmente se fundamenta en la teoría de la medición.

El conocimiento como proceso se impone en contacto con la realidad. Así la práctica de la evaluación escolar, como práctica social, es punto de partida y de llegada en el proceso de evaluación. Este en cierta medida debe ser el objeto de estudio de la evaluación. Definitivamente la evaluación es una actividad socialmente determinada. Abundando en la literatura sobre el tema, a la parte técnica, es decir al problema de los instrumentos. Estos se fundamentan en la psicología conductista en un intento de adquirir un estatuto de ciencias, retomando la lógica determinante de las ciencias naturales -la física- donde restringe su objeto de estudio, del hombre, reduciéndolo a los fenómenos conductuales observables en el sujeto, manteniéndose fiel a la tradición positivista que reconoce como científica lo que puede ser verificable, no sólo a través de la observación empírica, sino por la posibilidad de controlar la pro-

ducción del fenómeno utilizando como instrumento metodológico la cuantificación del mismo.

En estos términos, los autores actuales confunden, la evaluación con medir con bases del positivismo y el conductismo, al tratar de controlar las conductas observables cuantificables, dándole así el efecto de cientificidad; de allí que los textos sobre el tema tengan poca diferencia entre sí.

Concepciones y Prácticas más comunes.

Algunos piensan que indicándoles los textos o apuntes para leer e instalándoles a seguir exposiciones del titular, los supuestos son que el aprendizaje es un mecanismo básicamente intelectual y una cuestión lógica-racional. Los aspectos de la personalidad cuentan poco para dicho rol. Así se conforman con saber la materia, es suficiente y la didáctica tiene poco lugar en el proceso enseñanza-aprendizaje. Un conjunto de pruebas será suficiente para evaluar.

Otros piensan que el alumno aprende sólo si el profesor produce una planeación detallada. El supuesto es una modificación de la conducta.

Metodología Evaluativa desde un Enfoque Integral.

La actividad evaluativa en el plano de la carrera percibida como una totalidad, en relación a la determinación de los logros de la carrera, los logros institucionales y los logros de los cursos.

Se espera que el egresado tenga visión totalizante de los conocimientos, visión para encarar la realidad, adquirir

avances, habilitación para obrar. Esto nos lleva a la estrategia del logro de la carrera, fundamentándose en principios y normas, tales como: integralidad, participatividad, uso de información, variedad de métodos, validez, suficiencia.

Los criterios en los que se fundamenta tal tipo de evaluación no encuentran en el ámbito universitario suficiente articulación como parte de la práctica convencional de la misma. Es por eso que resulta escasamente válida la información resultante del uso indiscriminado de pruebas objetivas y una fragmentación artificial del conocimiento.

Escasean criterios que nos digan que el alumno ya está posibilitado para utilizar la información; no hay criterios para saber cómo se va logrando mayor capacidad crítica.

La preocupación por los exámenes, las notas, los criterios cuantitativos y sus características de incentivos extrínsecos suele contribuir para que los alumnos pierdan motivación para aprender a ser más, a persistir en la búsqueda de significados de lo que se aprende y ansiar crecer en capacidad imaginativa y creadora. La gran tarea de la universidad estará en ayudar a los alumnos para que se conviertan en críticos de lo que aprenden, de cómo aprenden y de para qué lo aprenden; para que ello ocurra será necesario reconvertir parte del sistema a efectos de que la motivación por aprender por parte de los estudiantes consistan en la búsqueda de significados más valiosos que los que en muchos casos están operando en el presente.

Práctica (Concepto de que aprender)

Para poder conceptualizar este tipo de evaluación se debe partir de una teoría de aprendizaje que contemple lo que el alumno va hacer. Algunos suelen pensar del aprendizaje como lo más relacionado a lo académico, como conjunto de conocimientos que se espera que se emplee. Otros piensan que el aprendizaje es equipar al alumno para obtener dichos conocimientos, implementando metodologías en ese sentido. Una tercera práctica que el alumno adquiera competencia de lo que se será su quehacer ocupacional.

Metodología Participativa.

La evaluación del aprendizaje y el proceso didáctico deben partir, entonces de un marco teórico y operativo que oriente todas las acciones que tengan que llevarse a csbo. De acuerdo con este concepto, presentan los rasgos propios de un proceso: totalizador, histórico, comprensivo, transformador.

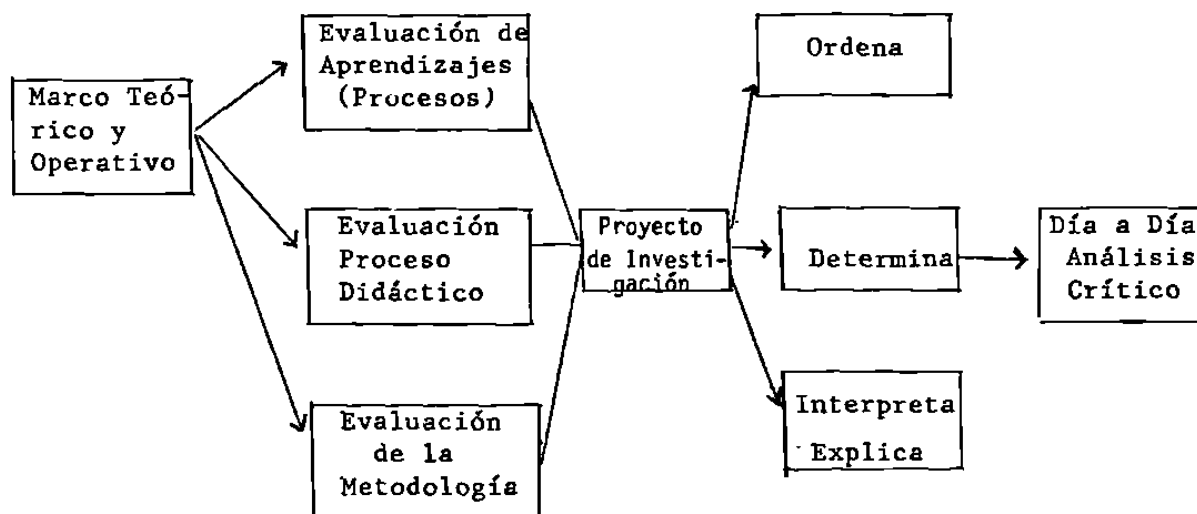
La evaluación, en esencia, constituye un proyecto de investigación que ordena, determina estrategias de recuperación e interpretación de la información en distintos niveles o etapas en que se va a desarrollar y no terminal, mecánica e intrascendente.

Entonces el criterio será dialógico, con sentido crítico, evaluando desde el punto de vista cooperativo en el desarrollo de la marcha didáctica, la evaluación ocupará un lugar importante en cada sesión de aprendizaje, reflexionando tanto teórico como prácticamente en todos los aspectos del proceso, así al término de cada período de instrucción se hará una evaluación crítica dialógicamente al contexto social cuyos rasgos pueden

ser: Autoevaluación, evaluación grupal, participación crítica, autocrítica, algunos instrumentos para acreditación serán: exámenes a libro abierto, ensayos, trabajos. Dado lo complejo de este proceso y del considerable número de variables que intervienen, cabe aclarar que, en cada situación de la docencia, no es ni posible ni deseable, evaluar todo, es indispensable elegir qué evaluar y cómo hacerlo. Esto exige una formación metodológica y teórica por parte del docente que posibilite una fundamentación de la evaluación que propicie una consecuente instrumentación de la misma. (Ver gráfica 3).

EVALUACION - MOTIVACION

(Gráfica 3)



Fundamentos de la Evaluación-Motivación

El conocimiento científico no es algo dado, sino algo que se va construyendo en un esfuerzo continuo de aproximaciones su-

cesivas; el conocimiento sobre la realidad no es algo que pueda agotarse; se trata del sistema de acercamiento a la realidad, siempre inagotable, según Gastón Bachelard.

La evaluación es producto de un proceso científico.

La evaluación actual se fundamenta sobre el aspecto retroalimentación y registro en base a la teoría de la medición haciendo de los exámenes una manera poco menos que permanente en la vida, por lo tanto, desde ese punto de vista deberían existir siempre.

Esto sustenta un problema porque al retroalimentar al alumno mediante el uso exclusivo de los exámenes, ignoran aspectos totalizantes del alumno en su evaluación determinada socialmente.

Los exámenes como uso exclusivo para retroalimentar al alumno, nos lleva a fragmentar tanto el proceso de enseñanza-aprendizaje como el alumno mismo; porque éstos serán los puntos finales de ciertas etapas, constituyen los mojones en el camino, propiciando que con el examen termine el proceso de enseñanza-aprendizaje. Estas son algunas de las razones por las cuales la evaluación actual produce poca motivación y aprendizaje.

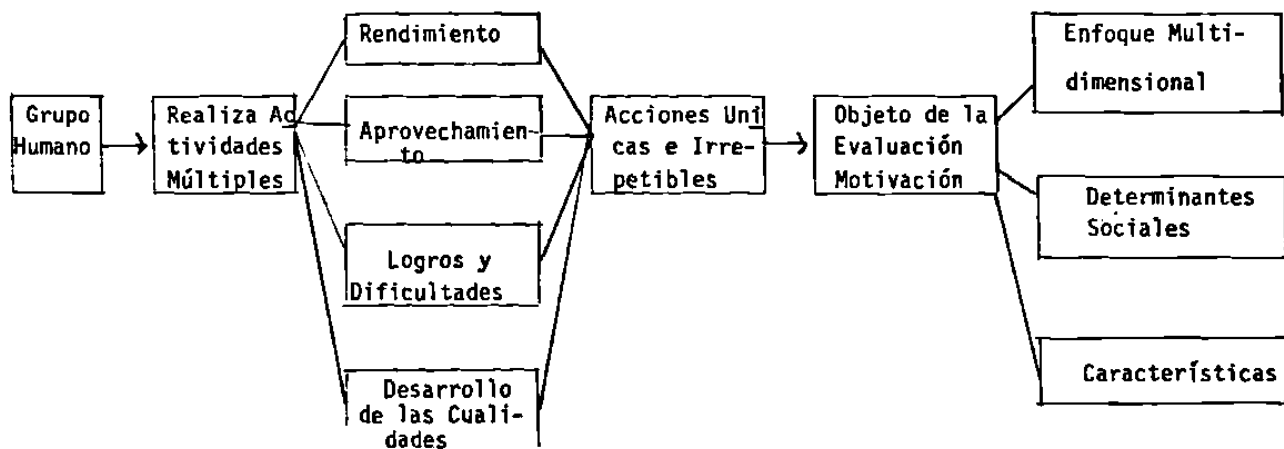
Así los exámenes con su respectiva objetividad se reduce a la cuantificación de los datos que sirven para medir los aspectos memorísticos siendo un pseudo-aprendizaje de carácter mecánico, que fundamenta escasamente el desarrollo de las funciones superiores del hombre, su capacidad crítica y creativa, solución de problemas coherentes con las exigencias sociales, manejo de relaciones abstractas, subestimando la comprensión del

aprendizaje tanto su dimensión individual como social. En la estadística, así como en la docimología, los exámenes han adquirido el estatus de actividad científica, sin embargo, ¿Cuál es el significado de 6 en historia y un 8 en anatomía? La estadística es un estudio centrado en el instrumento (examen) con el cual se pierde de vista la totalidad del proceso, tanto de aprendizaje como la evaluación escolar, dando origen a máquinas humanas que reflejan memorísticamente la información. Este tipo de lógica cuantitativa hace que el maestro no piense en la dimensión amplia de la evaluación como logro del rendimiento escolar para saber cual fue el comportamiento de todas las variables que determinaron socialmente el aprendizaje.

Esto determina una lógica diferente de una situación del aprendizaje y de su enseñanza que coloca al grupo escolar humano, en condiciones de realizar múltiples actividades que configuren al aprendizaje como conjunto de acciones únicas e irrepetibles en un proceso dinámico. (Ver gráfica 4)

LOGICA DE LA EVALUACION - MOTIVACION

(Gráfica 4)



Es necesario encontrar fundamentos epistemológicos para el objeto de la actividad evaluativa; para reconstruir el discurso de la evaluación que supere esas propuestas, donde se posibiliten la explicación de las causas de aprendizaje, de las condiciones internas y externas del proceso grupal que tiene lugar, dando la connotación a los docentes y alumnos quienes participan en forma privilegiada en ella.

En estos términos, la evaluación tendrá el objeto de la indagación sobre el proceso del aprendizaje de un sujeto o de un grupo, indagación que permita detectar las características de este proceso y buscar una explicación a los mismos, rebasando la parcialidad de atender sólo a algunos resultados de aprendizaje.

De esta manera , a diferencia de la evaluación para acreditación, siendo esta la necesidad institucional de certificar los conocimientos en la evaluación que nosotros proponemos se debe ir construyendo día a día, a partir de un compromiso, no sólo del programa, sino del análisis de los objetivos. Y al mismo tiempo ir propiciando la indagación de las bondades y debilidades del curso, las dificultades, etc. del proceso mismo de esa manera el examen no sería más el instrumento para realizar la evaluación ni la única forma para obtener las evidencias que lleven a la acreditación.

Al establecer la indagación de las bondades y las debilidades del curso, las dificultades y los favores del proceso mismo. El examen no sería más el instrumento para realizar la eva-

luación ni la única forma para obtener las evidencias que lleven a la acreditación.

Y quedando el análisis del objeto de estudio de la evaluación, que sería la indagación de los factores que afectaron al proceso de aprendizaje y sus características discutiendo la manera de calificar, buscando la posición del individuo con relación al grupo como una norma. Bien planteado el logro del rendimiento escolar en base al conjunto de habilitaciones que condujeron al aprendizaje.

En la epistemología de la evaluación-motivación, la retroalimentación sería realizada a cada paso del planteamiento conjugado día a día a través del diálogo produciendo mayor motivación y aprendizaje. La motivación está en el conocimiento mismo, el placer del conocimiento por el conocimiento que forme al estudiante en su proyecto de vida. Este sistema no ignorará qué sabe, qué no sabe, cómo lo sabe, gracias a que lo sabe que lo motivó al aprendizaje que sabe.

La retroalimentación en el sistema actual de la medición también se subestiman la interrelación que el proceso de evaluación impone entre las diferentes funciones de la evaluación social. Luego entonces este tipo de evaluación subestima las dimensiones psicológicas, antropológicas, biológicas, etnográficas y sociales que influyen en sus relaciones individuales como colectivas.

El estudiante al inscribirse en un curso no empieza con un no sabe y termina el curso con un sí sabe. En el proceso

evaluativo no vamos en línea recta, o en una constante verificando no sabe, sí sabe, etc., no es monotónica, cada cual lo propone de una manera distinta en confrontación con la realidad en el contexto social dado y es siempre en forma ascendente con relación al grado de complejidad de los resultados.

Educativamente, la evaluación debe reflejar en todo sentido y valorar al sujeto que aprende y al objeto de estudio del proceso de la educación, como lo que es un ser humano, lleno de cualidades a desarrollar en donde no se inicia la formación en el mismo momento que decide institucionalizar su educación, en un lugar llamado 'escuela', ni acaba su proceso de formación con ciertas etapas ni aun en su graduación ya que el aprendizaje es inagotable.

Puestas las cosas de esta manera insistimos en un enfoque multidimensional, donde no se ignore al sujeto ni al objeto de la educación ni sus interrelaciones. Unir la teoría de la enseñanza (didáctica) y la teoría del aprendizaje, es el gran planteamiento epistemológico del educador que provoque mejor motivación y aprendizaje.

Esto le daría a la pedagogía su estado científico como rectora de los procesos del quehacer educativo, así mismo como su normatividad evaluativa.

Para propósitos de mi trabajo, lo más importante es el proyecto, el carácter de plan de acción, orientador o de consecución de unas finalidades específicas que se atribuyen a la investigación científica y a la evaluación-motivación. Ello será

posible mediante la metodología con carácter interpretativo, la interacción de factores externos como las configuraciones culturales, condiciones sociales que influyen desde su estructuración.

La falta de articulación de una verdadera teoría evaluativa provoca limitaciones en la educación actual. El alto nivel de reprobación, que se está volviendo normal. La cantidad de conocimientos inútiles, la orientación individualista, los planes de estudio que no corren paralelos a las necesidades de la comunidad. Esto implica en la búsqueda de una aproximación entre la teoría didáctica (enseñanza) y la teoría de aprendizaje, para que se emplee la primera en analizar y la segunda en lo que significa. Esto supone convertir a la teoría en una herramienta crítica de la acción presente.

La evaluación-motivación es un enfoque multidimensional donde se integran los determinantes sociales en las condiciones y circunstancias impuestas extrínseca e intrínsecamente.

Extrínsecamente en los factores que convergen en el salón de clases día a día tales como la ideología, la filosofía sustentante, las metas educativas, los valores; Así como los elementos materiales, las condiciones ambientales tanto antropológicas, sociales y etnológicas, como las condiciones del aula misma, materiales y recursos a utilizar, que se debe evaluar día a día en las sesiones en forma simultánea al quehacer educativo.

Intrínsecamente por cuanto nos lo permiten las condiciones del sujeto de la enseñanza, sus disposiciones, su actitud,

su personalidad, su temperamento, su capacidad intelectual, su experiencia, su habilidad, su participación dialógica en clases.

Los logros del rendimiento escolar así, suponen, un enriquecimiento en todas las dimensiones y parcelas, ya sea, en la adquisición de destrezas, habilidades, contenidos y cualidades consuentes, a un desarrollo, aprendizaje y enseñanza motivacional a mayores estados de aprendizaje. En definitiva, la enseñanza organiza los ejes de aprendizaje, explica los procesos y la evaluación-motivación indaga las condiciones de ambos procesos como se dieron socialmente.

El Modelo de la Evaluación-Motivación

En síntesis, la evaluación-motivación es un enfoque multidimensional donde se integran los determinantes sociales en las condiciones y circunstancias imperantes extrínseca e intrínsecamente.

La evaluación tiene por objeto la indagación sobre el proceso de aprendizaje de un sujeto o grupo donde permita detectar las características de este proceso y buscar la explicación del rendimiento (conjunto de habilitaciones) de cómo llegó a ser dando explicaciones de la teoría didáctica que organizó todo el proceso.

En el rendimiento se indaga el hecho de alcanzar un fin o conseguir un propósito, como fue el aprovechamiento durante el mismo proceso enseñanza-aprendizaje: implica la demostración de una destreza (pericia) adquirida y no en base al programa.

La motivación manifiesta los factores que determinan los logros y que explicarían el comportamiento de un individuo o

agente social. Son todas aquellas fuerzas que impulsaron al individuo a realizar un acto. Es un proceso psicológico que mantiene, provoca o modifica una conducta. Educativamente sería establecer un nexo dinámico entre lo que el alumno educador desea enseñar y lo que espera o necesita, como parte de sus expectativas psicológicas.

Con esto la evaluación indaga y la motivación pone las razones que explican el acto de un individuo o de un agente social cualquiera. Donde al conjugarse la evaluación-motivación nos torna más críticos de nosotros mismos, tomando conciencia de sí mismos, en una auto-evaluación (análisis) de cómo aprendieron, qué aprendieron, cómo se efectuó, qué características intervinieron, identificándose más el alumno consigo mismo al conocer las fuerzas que lo motivaron a aprender, lo pone en la perspectiva correcta en relación al proyecto de vida que ha elegido. Esto lo motiva a formar la cualidad que lo llevará a rendir un servicio social que lo identifique consigo mismo y lo proyecte a su medio social.

Evaluación-motivación es disponer al alumno a lo que se quiere enseñar como parte de un proceso, de una filosofía, una ideología, una teoría de la enseñanza y el perfil educativo o educacional que se pretende formar.

La evaluación-motivación tiene por objeto de estudio la indagación, la relación entre lo que el educador pretende que el alumno realice y los intereses de éste. En última instancia, es llevar al educando a que se aplique a lo que él necesita

aprender, será así la necesidad de aprender, lo que provocará y dispondrá al alumno a derrochar energía para aprender. Ese esfuerzo será voluntario por parte del que aprenda.

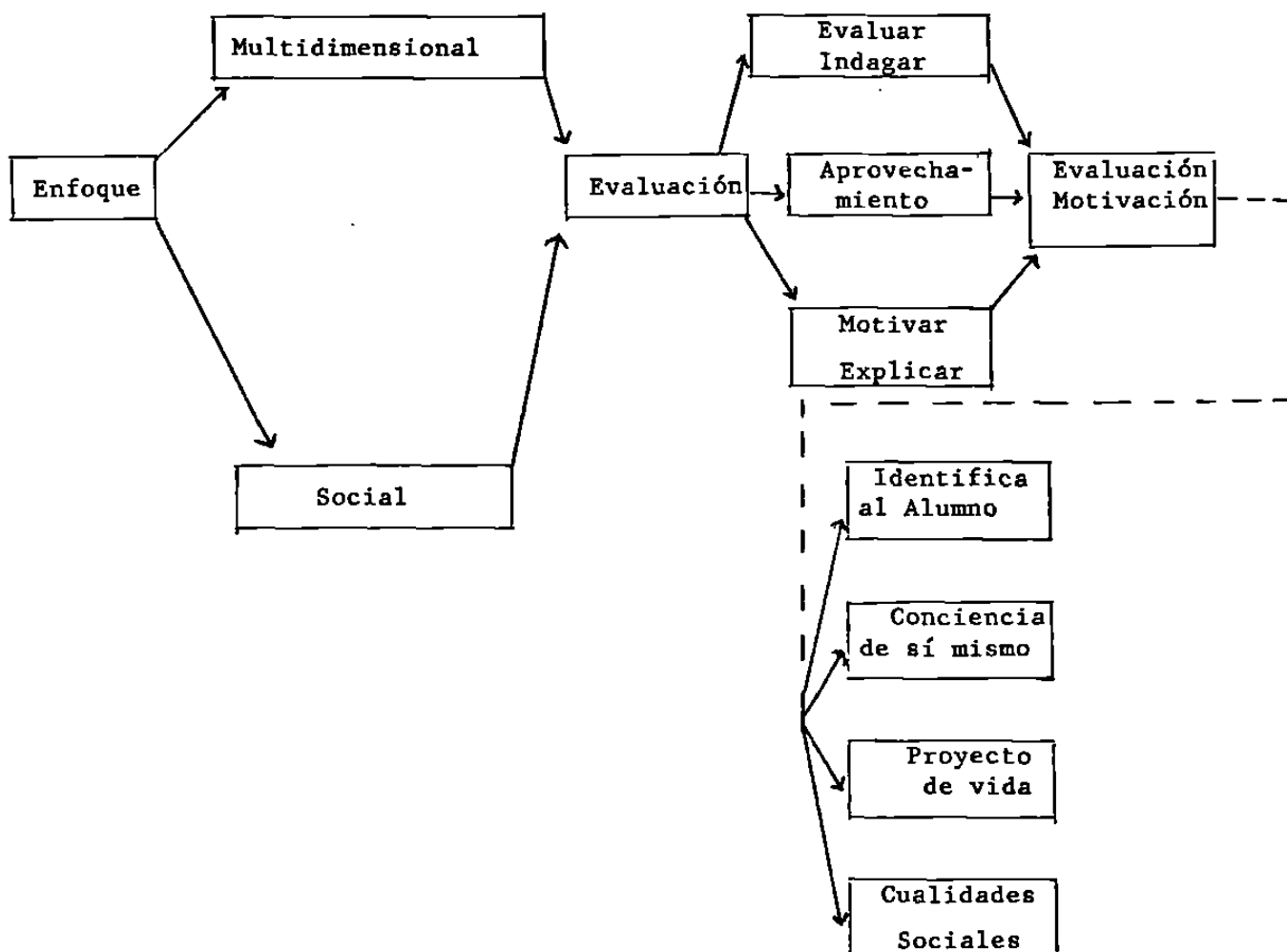
Evaluar-motivar implica dos procesos, uno de afuera hacia adentro del alumno, el otro de adentro hacia afuera. Evaluar es la constante indagación de las partes o características externas que influyen en el aprendizaje del alumno, esto es, determinado socialmente, los logros en base a los componentes de la teoría general de la enseñanza, la psicología del aprendizaje (teoría de aprendizaje) la metodología didáctica (teoría de instrucción), los logros institucionales, sus política, filosofía, antropología, sociología; la participación del sujeto. Socialmente las relaciones entre los objetivos, las metas, los ideales de la enseñanza, los medios teóricos y su práctica, la relación entre educador-alumno.

Motivar condición interna, mezcla de impulsos, propósitos y necesidades e intereses que mueven al individuo a actuar. Resulta de una completa combinación de necesidades de carácter biológico, psicológico y social, que se van enriqueciendo en el gravitar del aprendizaje constituyendo una totalidad biosocial. (Ver gráfica 5)

En resumen la evaluación-motivación es una unidad indisoluble.

MODELO DE EVALUACION - MOTIVACION

(Gráfica 5)



La evaluación tradicional descuida los fundamentos a los que debiera aspirar todo proceso educativo, que en mi opinión son los que a continuación describo y que podrían ser favorecidos por la metodología de la evaluación-motivación. Para concluir este trabajo quiero terminar con estos principios importantes:

Evaluación-Motivación e Interés

Si la evaluación indaga, la motivación pone las razones o explicaciones de la enseñanza por parte de los integrantes del proceso enseñanza-aprendizaje, el interés determina con más extensión e intimidad, la motivación y la actitud del sujeto hacia el aprendizaje.

El interés denota así, una conveniencia o necesidad de carácter colectivo, convirtiendo al sujeto en un ser dinámico. El interés es provocado por la necesidad individual y colectiva del alumno.

Los estudiantes así interesados, no sólo se esforzarán para obtener el conocimiento de la ciencia o producirla, sino para aprender a cultivar y practicar virtudes que les darán caracteres simétricos acordes a su proyecto de vida.

Evaluación-Motivación y Formación de la Personalidad

Los siguientes valores son favorecidos por la evaluación-motivación y los menciono por que son resultantes del proceso educativo.

La educación verdadera abarca todo el ser. Por lo tanto todo el período de la existencia accesible al hombre. Esta edu-

cación que promueve al aspecto formativo del hombre, es decir, cultiva la cualidad, más que la información memorística, prepara al estudiante para el gozo de servir en la sociedad.

Las facultades del educando son susceptibles al desarrollo, su capacidad y vigor deben aumentar continuamente.

Vasta es la esfera que se ofrecen a su actividad, extraordinario el campo abierto a su investigación. Nuevos tesoros del conocimiento, irá descubriendo, nuevos manantiales de felicidad y de deseo que lo motivaron a adquirir el desarrollo armónico de toda facultad.

Se necesita despertar toda la personalidad del educando y hacer que su pensamiento sea activo y vivo, sólo así puede preparar una educación tal que cultive no sólo el intelecto, sino que modele la personalidad, la totalidad del individuo.

La cualidad se va definiendo, en hallazgos sucesivos continuos, por lo tanto, se aprende lo que está con el interés del sujeto que construye su sistema de vida. La evaluación-Motivación constituye este proceso.

Evaluación-Motivación, Amor y Verdadera Educación

El amor es el fundamento de toda verdadera educación, proporciona la más grande satisfacción, pues, preparará al estudiante para servir a nuestros semejantes, teniendo como base la acción del sujeto cognoscente como una disciplina que es la base de todo desarrollo, allí se obtiene su máximo desarrollo, toda facultad, especialmente la individualidad, la facultad de pensar y hacer, al llevar responsabilidades que los capacitan para

actuar, y al mismo tiempo esto influye en su carácter, aspecto formativo de la educación.

Dar a cada quien lo que necesita, esto es efecto, es curar con amor la deficiencia de no saber, porque el acto de conocer, pasa por las condiciones psicológicas del individuo para interiorizar una conducta para ello. Para ello se necesita la afectividad, como un interactuar dialógicamente.

Evaluación-Motivación y Creatividad

El hombre para su formación requiere de disciplina y el objeto de estudio de la disciplina es que el hombre se gobierne solo, es decir, domesticar sus tendencias y encauzarla al trabajo innovador, productivo.

Es una formación para usar conocimientos y producirlos, realmente no se inventa nada nuevo, uno junta las cosas; eso es creatividad. Esto se obtiene por medio de disciplina del pensamiento, enseñando a pensar, es el pensamiento científico sistematizado mismo, pensar de lo concreto a lo abstracto. Mirar con otros ojos lo que se explora con la acción de cambio.

El hombre debe integrarse a la sociedad a través de la creatividad, para ello, tiene que partir de la conciencia de sí mismo .

Evaluación-Motivación y Pensar

La evaluación-motivación debe producir el pensar porque la búsqueda de la verdad es poder, el poder del saber, poder de la verdad. Producto de tal educación es la de ser pensadores y no reflectores de los pensamientos de otros hombres.

No se restringe a su estudio, a lo que los pensadores han dicho o escrito. Los estudiantes deben ser dirigidos a las fuentes de la verdad, a los vastos campos abiertos a la investigación en la naturaleza.

Las universidades deberían propiciar por medio de la motivación el desarrollo de este tipo de hombres, fuertes, para pensar y actuar, hombres que sean amos y no esclavos de las circunstancias, hombres que posean amplitud de mente, claridad de pensamiento y valor para defender sus convicciones.

Esta educación es algo más que disciplina mental; provee algo más que la preparación física, fortalece el carácter, de modo que no se sacrifique la verdad y la justicia al deseo egoísta.

El educador en su quehacer no podría conformarse en sólo impartir conocimientos teóricos, sino el hacer de ellos una fuerza positiva para la estabilidad y elevación de la sociedad.

Dice una educadora: ¿Quién puede calcular el valor que tienen para la sociedad y para la nación, los jóvenes que han adquirido hábitos de laboriosidad y han llegado a ser hábiles en ramos del trabajo productivo?

Evaluación-Motivación y el Acto de Enseñar y Aprender

El acto de enseñar no es el impartir conocimientos, sino la problematización de los hombres en sus relaciones con el mundo. Es educarse entre sí, es decir, lograr el mejor medio de adaptación, que a la vez, permita una mejor forma de superación.

Nuestra meta al enseñar no es formar un autómeta, pues

sería la negación ontológica de ser mas. Puesto que el conocimiento es una interacción entre el sujeto cognoscente y el objeto de conocimiento, a través de un proceso activo y práctico.

Siendo el hombre un ser social, es potencialmente un productor creativo capaz de transformar la realidad. El mundo forma al hombre y el hombre transforma al mundo.

En la educación el hombre es activo, ambos maestro-alumno deben construir sus propios conceptos, sus condiciones sociales. Será búsqueda de respuestas continuas actualizando la información para enriquecerla. Así la educación buscará el desarrollo ininterrumpido de la personalidad, formar hombres totales desarrollados en todos sus aspectos.

Según Piaget, conocer es actuar, modificar y transformar al objeto, entendiendo cómo el objeto es construido. Una operación es así la esencia del conocimiento, una acción internalizada, lo que modifica el objeto del conocimiento. Esto modifica el qué y cómo enseñar y aprender, cambia la relación docente-alumno por el diálogo, que son determinados por un proceso social, productor de ciencia, de los conocimientos y sujetos que transforman su espacio social aplicando sus conocimientos. Por esta forma, el alumno es un sujeto epistémico, donde se posibilita el descubrimiento.

El acto de aprender o el proceso de aprendizaje es efectivo, son reglas simples que se traducen en interacciones, cada cual propone su propio aprendizaje. El acto de estudio exige una disciplina de conocimientos, una postura crítica, sistemá-

tica. Su fundamento es el deseo de satisfacer, en educandos y educadores, la curiosidad, el espíritu científico, la creatividad. Así volver a leer es volver a pensar. Aprender es un acto de estudio donde las ideas se crean y recrean en determinación a su proyecto de vida.

Evaluación-Motivación Producto del proceso

Si el aprendizaje es la interacción de factores intrínsecos y factores extrínsecos, la evaluación es un proceso que tiene por objeto la indagación de esos factores en forma continua, sistemática. Es dar razones de cómo se adquirió lo que se aprendió, de acuerdo a la organización de la enseñanza. Es la producción de lo que se organizó y lo que se obtuvo en base al rendimiento del alumno. Los productos del conocimiento determinado socialmente, en el aporte del grupo en forma colectiva. La interrelación de esos aprendizajes con otras áreas del conocimiento.

Evaluación-Motivación es Autogestionaria

El alumno en la formación de su personalidad es juez y parte del mismo desarrollo. Es él quien va construyendo su propia formación en la totalidad del desarrollo. El es quien se autoasigna los retos y desafíos del curso donde el éxito es posible, pero no está asegurado.

La propia evaluación es la manera continua y determinada socialmente como el desarrollo. Es una propia examinación de su forma de ser y de actuar, ya lo dijo Sócrates, una vida no examinada no vale la pena vivirla.

La evaluación propia es crítica, se necesita por su forma de rendimiento día a día, donde las preguntas sobre el proceso mismo deben ser contestadas. Despertaría sus motivos, y sería el poder que lo impulsaría a grandes alturas del conocimiento. Se convierte así la evaluación propia en el motor de actividad del hombre: al fundamentar una evaluación-motivación.

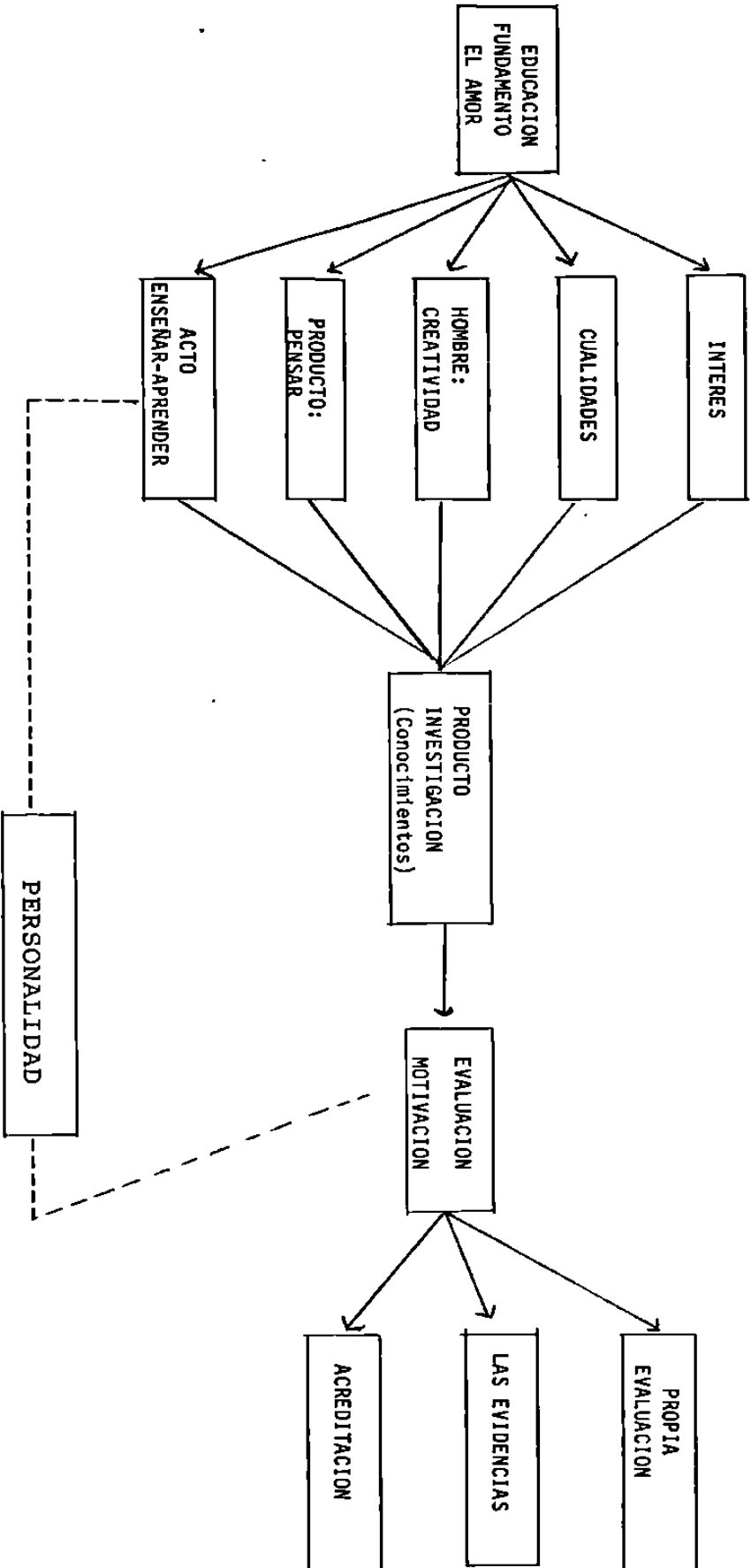
El autoanálisis es hecho por el actor principal del proceso de aprendizaje y enseñanza, tomando su posición privilegiada; indagando las características del programa o proyecto de clase, los obstáculos superados, la problemática dejando que el alumno se motive a aprendizaje más sólidos.

Evaluación-Motivación y Certificación

Las discusiones de clase, su actitud dialógica, sus participaciones, sus habilitaciones, sus planteamientos, serán entre alumnos las evidencias del aprendizaje, toda la mecánica de experiencias en vinculación con la teoría didáctica, nucleados en la teoría del aprendizaje, son la certificación-acreditación.

Las evidencias de certificación son los productos esperados y los productos adquiridos, su utilidad práctica, las soluciones, la investigación del descubrimiento, el conjunto de habilitaciones, las interacciones colectivas, serán puestas en una acreditación. (Ver gráfica 6).

EVALUACION - MOTIVACION FORMA LA PERSONALIDAD
(Gráfica 6)



Cuando el proceso de evaluación cumple con las condiciones antes señaladas, la certificación adquiere una dimensión de carácter meramente administrativo, cuyo procedimiento debe ser sólo un complemento del proceso de evaluación como tal y nunca tomar su lugar. Incurrir en tal aberración, ha sido a mi juicio uno de los graves errores de la educación moderna y su efecto en la formación del ser humano, devastador.

La dificultad de cuantificación no debe ser considerada una limitación para la realización de la evaluación en su multidimensión. La importancia de avanzar en este proceso justifica cualquier esfuerzo que se realice en esta dirección.

Sé que mi trabajo de investigación se coloca en el umbral de un campo harto complejo, sin embargo, estoy plenamente convencido de que mi esfuerzo valió la pena, si con mis modestos aportes contribuyo aunque sea en forma insignificante a atenuar los negativos efectos que la evaluación tradicional ha venido acarreando.

BIBLIOGRAFIA

- Abragnano, M y A. lisa Hergh. Historia de la Pedagogía. Introducción, F.C.E.
- Abmann, J. Stanley, (1967). Evaluación de los Alumnos de la Escuela Primaria. Ed. Aguilar, México, p. 491.
- Bachelard, Gaston. (1979). 8a. Edición. La Formación del Espíritu Científico. México, Siglo XXI, pág. 1-297.
- Bardina, A. (1972). Social Learning Theory. Englewood Cliff, N. Y. Practice-Hall.
- Bindra, D. (1978). How Adaptive Behavior in Prudeced. A perceptual-Motivacional Alternative to responde-reinforcement. The Behavior and Brain Scierer, 1, 41-52.
- Bloom, Benjamin (1975). Evaluación del Aprendizaje. Ed. Troquel, Buenos Aires.
- Cardounel, Clara (1962). Medidas y Evaluaciones del Trabajo Escolar. Tercera Edición, ed. Fernández, S. A. México.
- Carreño, Fernando (1980). Enfoques y Principios Teóricos de la Evaluación. Ed. Trillas, México, pág. 71.
- Carreño, Fernando (1981). Instrumentos de Medición del Rendimiento Escolar. Ed. Trillas, México.
- Días Barriga, Angel (1982). Tesis para una teoría de la Evaluación y sus Derivaciones en la Docencia. Perfiles Educativos. Cise, U.N.A.M. No. 15, págs. 16-37.
- Escolano, Agustín (1978). Las Ciencias de la Educación Reflexivas sobre algunos Problemas Epistemológicos, en Epistemología y Educación. Edit. Sígueme, Salamanca.
- Espíndola, Carlos (1983). Evaluación de Proyectos de Valor. Ed. ECASA, México, pág. 160.
- Fermín, Manuel (1971). La Evaluación, los Exámenes y las Calificaciones. Ed. Kapelusz, Buenos Aires, pág. 127.
- Fimerman, Gregorio (1975). Sexta Edición. Psicotécnica y Orientación Profesional. Ed. "El Ateneo", Buenos Aires.
- Freire, Paulo. Pedagogía del Oprimido.
- Fullat, Octavio (1984). Verdades y Trampas de la Pedagogía. Barcelona, Ediciones CEAC.

- Gimeno, Sacristán (1980). La Integración de la Teoría del Aprendizaje en la Teoría y Práctica de la Enseñanza. En lectura de aprendizaje y enseñanza. Ed. Siglo XX, Salamanca págs. 467-477.
- Gómez Oyarzum, Galo. Universidad e Interdisciplinaridad en Currículum. Universidad Simón Bolívar O.E.A. Venezuela. Año 3, No. 6, págs. 73-91.
- Gozo Huguet, Antonio (1981). Modelos de Sistematización del Proceso de Enseñanza-Aprendizaje. Editorial Trillas, Méx.
- Lafourcade, Pedro (1969). Evaluaciones de los Aprendizajes. Ed. Kapelusz, México.
- Lafourcade, Pedro. La Evaluación en Organizaciones Educativas Centradas en Logros. México, Ed. Trillas (1982).
- Lafourcade, Pedro. Planeamiento, Conducción y Evaluación de la Enseñanza. Ed. Kapelusz, Buenos Aires.
- La Evaluación de la Educación Superior en México. Amer (1984). Pág. 107, febrero, Sinaloa.
- Landsheere, Gilbert (1973). Evaluación Continua y Exámenes. Ed. El Ateneo, México, pág. 251.
- Livas González, Irene (1980). Análisis e Interpretación de los Resultados de la Evaluación Educativa. Ed. Trillas.
- Lemus, L. Arturo (1974). Evaluación del Rendimiento Escolar. Ed. Kapelusz, México, pág. 351.
- Mendoza Oviedo, Porfirio (1981), La Evaluación de los Aprendizajes y sus Implicaciones Educativas y Sociales. Perfiles Educativos. CISE, U.N.A.M., págs. 21-36.
- Muñoz, Humberto (1983). Algunas Reflexiones Metodológicas sobre la Evaluación del Trabajo Académico. Perfiles Educativos, CISE No. 1. Págs. 29-35.
- Noguera de Meléndez, Gloria (1970). Evaluación del Estado Nutricional de 25 Estudiantes de 5 a 12 años de edad en dieta lacto-ovo-vegetariana y 25 en dieta no vegetariana. Universidad de Puerto Rico, P.R.
- Panza, Margarita (1982). Una Aproximación a la Epistemología Genética de Piaget, Perfiles Educativos, CISE U.N.A.M., No. 18, págs. 3-16
- Piaget, Jean (1967). 3a. Edición. Biología y Conocimiento. México, Editorial Siglo XX. Págs. 1-338.

- Piaget, Jean. Introducción a la Epistemología Genética. Ed. Paidós. Pág. 579.
- Piaget, Jean (1972), 7a. Edición. La Epistemología de las Ciencias Humanas. Argentina, Editorial Proteo, Págs. 1-215.
- Piaget, Jean. Lógica y Conocimiento Científico. Epistemología de las Ciencias Humanas. Ed. Proteo.
- Piobetta, J. B. (1960), Segunda Edición. Exámenes y Concursos. Ed. Kapelusz, Buenos Aires.
- Pérez, Angel (1980). Aprendizaje, Desarrollo y Enseñanza. En lectura de aprendizaje y enseñanza. Ed. Zeto ZyX, Salamanca.
- Prélat, Carlos Evaristo (1948). Epistemología de las Ciencias Físicas. Ed. Espasa Calpe, Buenos Aires.
- Prélat, Carlos Evaristo (1947). Epistemología de la Química: Fundamentación Observacional. Ed. Espasa-Calpe, Buenos Aires.
- Pidgeon, Douglas. Evaluación y Medidas del Rendimiento Escolar. Ed. Anaya, Salamanca.
- Quintanilla, M.A. (1978). El Estatuto Epistemológico de las Ciencias de la Educación, en Epistemología y Educación. Ed. Sígueme, Salamanca.
- Rathney, John (1970). Unos de los Proyectos de la Alan Centro de Ayuda Técnica. Buenos Aires. Pág. 46.
- Rives, Alice (1972). Evaluación del Aprendizaje en Enfermería. Ed. La Prensa Médica Mexicana. México.
- Rodríguez, Héctor (1973). Evaluación en el Aula. Ed. Offset, México, pág. 82.
- Sattler, Jerome (1977). Evaluación de la Inteligencia Infantil. Ed. El Manual Moderno, México, pág. 498.
- S.E.P. (1982). Evaluación y Perfección. Condiciones Mínimas para la Planeación de la Educación Superior, México.
- Stanley, Ahomann (1969). Evaluación de los Alumnos de la Escuela Primaria. Ed. Aguilar, Madrid.
- Tenbrink, Terry (1981). Evaluaciones. Ed. Noceo, Madrid, pág. 460.
- Vigotsky, L.S. (1973). Aprendizaje y Desarrollo Intelectual en la Edad Escolar. En L.S. Vigotelly otros. Psicología y Pedagogía. Madrid, Ed. Akal.

White, Elena. La Educación. Ediciones interamericanas, Pacific Press Publishing Association, Mountain View, California. U.S.A. 1960.

_____ "Fundamentals of Christian Education. Pacific Press Publishing Association, U.S.A. 1960.

_____ La Educación Formativa. Ediciones Interamericanas, Pacific Press Publishing Association, Mountain View, California, U.S.A. 1960.

FECHA DE DEVOLUCION

Este libro deberá ser devuelto dentro de un término que expira en la fecha marcada por el último sello; de no ser así, el lector se obliga a pagar las multas que marcan los Reglamentos.

--	--	--	--

BIBLIOTECA "JOSE ALVARADO"

INVENTARIO	-CONTROL-
012163	006961
FECHA:	13 NOV. 1990

T

MOR

I.12163

Mora Castrejón, José Rosendo.
Epistemología de la evaluación-motivación : una aproximación metodológica. Maestro de metodología de las ciencias (UANL), 1988.



