



Universidad Nacional Autónoma de México

Escuela Nacional de Estudios Profesionales "Acatlan"

**Propuesta de un Modelo de Evaluación para  
Programas de Educación no Formal**

TESIS PROFESIONAL  
Que para obtener el título de:  
Licenciada en Pedagogía  
p r e s e n t a :  
Bertha Aurora López Castillo

8058912-5



México, D. F.

M-0040453

1987



Universidad Nacional  
Autónoma de México



**UNAM – Dirección General de Bibliotecas**  
**Tesis Digitales**  
**Restricciones de uso**

**DERECHOS RESERVADOS ©**  
**PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL**

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

DEDICATORIA

A TODAS LAS INSTITUCIONES DONDE REALICE MIS ESTUDIOS.

A MIS PADRES CON RESPETO Y CARIÑO POR TODO  
EL APOYO QUE ME BRINDARON DURANTE MI FORMA  
CION PROFESIONAL.

A MI ESPOSO, SERGIO POR TODO EL AMOR Y COMPRESION --  
QUE ME HA BRINDADO.

A MIS AMIGAS QUIENES SIEMPRE TUVIERON UNA  
PALABRA DE ALIENTO: LAURA, MA. ELENA, MARU  
GUADALUPE, ALICIA, ROSARIO Y ESTELA.

A MI TIO CARLOS Y A MIS HERMANOS CON TODO CARIÑO.

A MIS MAESTROS CON GRATITUD. EN ESPECIAL A  
MI ASESORA DE TESIS Y AMIGA LIC. LUCIA HERRERO  
GONZALEZ

T-69

INDICE

	PAG.
INTRODUCCION	1
PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	15
HIPOTESIS DE TRABAJO	18
METODOLOGIA	18
CAPITULO 1 ANTECEDENTES	21
1.1 Educación Formal y Educación no Formal	21
1.2 ¿Qué es la evaluación?	27
1.2.1 Contexto Histórico	27
1.3 Evaluación y Medición	39
1.4 Evaluación e Investigación	48
1.5 Necesidad de Evaluar	52
CAPITULO 2 CONTEXTO DE LA EVALUACION	55
2.1 Aspectos Jurídicos	55
2.2 Macroplaneación Educativa	60
2.3 Microplaneación Educativa	69
2.4 Análisis de la Evaluación Institucional	95
CAPITULO 3 CATEGORIAS DE EVALUACION	100
3.1 Evaluación Cuantitativa	100
3.2 Evaluación Cualitativa	109
3.3 La Autoevaluación	119
CAPITULO 4 DISEÑO DE MODELOS DE EVALUACION Y SUS VINCULOS CON OTROS PROCE- SOS	121
4.1 Planeación	121
4.2 Organización	126

M-0040433

	PAG.
4.3 Operación	131
4.4 Control	135
CAPITULO 5 METODOS Y PROCEDIMIENTOS	141
5.1 Diferencias entre un método y un modelo	141
5.2 Métodos Cuantitativos	149
5.3 Métodos Cualitativos	156
5.4 Cuál es la mejor presentación de un sistema de evaluación	160
5.5 Análisis y Reflexión acerca del uso de la técnica de grupo operativo	170
CAPITULO 6 CONSIDERACIONES SOBRE PRODUCTOS Y RESULTADOS DE LA EVALUACION	174
6.1 Vacíos	174
6.2 Desviaciones	188
COMPROBACION DE LA HIPOTESIS	195
CONCLUSIONES	196

BIBLIOGRAFIA

ANEXOS

## I N T R O D U C C I O N

El trabajo que a continuación se presenta, está dirigido a todas aquellas personas que es de su interés la evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje, dentro de la educación no formal, aunque el caso que se expone trata específicamente sobre un proyecto de educación comunitaria, los elementos -- que en esta investigación se rescatan pueden ser -- retomados para otras investigaciones.

Es preciso señalar que el título de este trabajo "Propuesta de un Modelo de Evaluación para Programas de Educación no Formal", nos deja entre ver varios elementos. En primera instancia tenemos que se dio este título, no tanto porque el modelo utilizado sea una creación propia, sino por el hecho, de que para el Instituto Nacional de Educación para los Adultos, resultaba un tanto novedoso la aplicación de la técnica de grupo operativo para programas de Educación Comunitaria, por ello, ante las autoridades del I.N.E.A., se presentó como una propuesta de trabajo para llevar a cabo, tanto la evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje como la aplicación del grupo operativo en la Educación de Adultos en el área de Educación Comunitaria, a dicha situación responde el que se haya intitulado este trabajo como "Propuesta de un Modelos de Evaluación para Programas de Educación no Formal"



Por otro lado, se logro aportar al I.N.E.A., elementos para el conocimiento de cómo venía funcionando el Proyecto de Talleres Comunitarios, mismos que sirvieron para tomar la decisión de llevar el proyecto a otras comunidades, asimismo esta experiencia, que no es la única ni la primera que se realiza en este campo, puede servir como punto de partida para realizar otras investigaciones. A continuación se hace una breve descripción de ésta.

Dentro de los problemas que enfrentan las instituciones dedicadas a la educación no formal para -- los adultos, en este trabajo se revisará específicamente en el campo de capacitación, el que se refiere a la evaluación, ya que desde que surgieron los programas de educación no formal, no se contempló -- la necesidad de contar con métodos idóneos que permitieran a las instituciones evaluar tanto el aprovechamiento de los alumnos, como los logros y beneficios obtenidos con cada uno de los programas.

Dicha deficiencia quizá, es consecuencia de las condiciones en que surgieron los programas de educación no formal para adultos, como el hecho de que -- en el contexto educativo Nacional se diera un desarrollo y una creciente estructuración cada vez más compleja, la cual se reflejó en el campo de la educación formal o de credenciales; ésto fue producto



de los factores demográficos, culturales, sociales, económicos y políticos del país, que se dieron a -- fines de la década de los cuarentas.

La creciente explosión demográfica y el creci-- miento industrial, provocaron que se diera un reza-- go cultural en las zonas rurales, quedando este -- grupo de población marginado del sistema de educa-- ción formal, con lo cual cada día crecía más la tasa de analfabetismo.

En consecuencia las políticas económicas de los sexenios correspondientes a Echeverría, López Porti-- llo y Miguel de la Madrid, reconocieron la importan-- cia de la educación no formal, por lo cual propusie-- ron algunas alternativas para la educación de la cla-- se trabajadora, en la cual participaron dependencias estatales.

Partiendo de las consideraciones anteriores, en - el primer capítulo se hace una revisión de los facto-- res y circunstancias que determinaron la necesidad - de establecer formas de evaluación de los procesos - educativos. Se analizan las aportaciones que hacen a este concepto otras disciplinas, como la Sociología y la Administración, para establecer con toda clari-- dad algunas diferencias entre la evaluación y la me-- dición.

El origen de la educación lo podemos ubicar, en la inquietud del hombre frente al mundo, en el cual se encuentra inserto y la explicación que se forma de éste.

Después a este conocimiento, se trató de integrar lo, buscando una sistematización de éste, para su -- transmisión y legitimación, hasta llegar a la institucionalidad, lo cual conocemos ahora como Educación formal.

Al darse en el contexto educativo una problemática de tipo económico, social, político y educativo -- se dio un rezago cultural, aunado a este problema se tenía que el egreso de los estudiantes con estudios concluidos, no correspondía a la demanda laboral, -- pues de lo que se requería era de profesionistas técnicos, laboratoristas, trabajadores calificados, etc.

Ante tal problemática se tuvieron que proponer reformas no sólo en lo político, sino también en lo económico, social y educativo, dándosele impulso a la educación no formal, para la cual hubo que proponer alguna forma de evaluación, transfiriéndose el modelo utilizado en la educación formal, al de la educación no formal, esto es un modelo conductista, cuya evaluación se basa en los resultados obtenidos de -- las llamadas "pruebas objetivas". Dichas pruebas --

son instrumentos que miden el nivel de información acumulada o memorizada por el estudiante, a lo cual se denomina como la evaluación de los conocimientos adquiridos por los alumnos.

Es por ello que en el momento de hacer una revisión bibliográfica nos encontramos que existe una - diversidad en la forma como se define el término de evaluación, aunque finalmente los autores llegan al mismo punto, en donde se cae en hablar de la importancia de los instrumentos de medición, así como la manera de elaborarlos, incluyendo una gama de tipos de pruebas que pueden ser aplicadas, y en algunos - casos se habla de su validez y confiabilidad.

Sin duda, el estudio de la génesis de la evaluación constituye el momento social en que se creó dicho concepto, la hipótesis que existe, es que éste surgió a partir del proceso de industrialización de los Estados Unidos, como respuesta a ciertas determinantes del capitalismo, respondiendo a una necesidad social que es el control del hombre, aunque al principio sólo haya aparecido como control de la producción.

Más tarde surgió la idea, en los dueños de las fábricas que si sus trabajadores contaban con un nivel educativo superior, ello traería como consecuencia -

que la educación generaría mayor riqueza material, considerando a la educación como el medio más seguro para lograrlo, con lo cual la era de la competencia con relación al capital entraba en la escuela.

A partir de dicha situación se dio auge tanto al rendimiento escolar como a la selección de personal, apoyándose básicamente en los tests, que fueron utilizados durante la Primera Guerra Mundial, para seleccionar a los individuos que formarían la fuerza armada, logrando más tarde legitimarse la teoría de los tests.

La literatura sobre la evaluación contiene varias aproximaciones denominadas enfoques, actualmente son cuatro los enfoques que han predominado dentro del campo de la evaluación educativa: 1) aquellos que la conciben como la emisión de un juicio por parte de un experto, 2) como equivalente a la medición, -- 3) como la comprobación del logro de objetivos deseables y 4) como el suministro de información para la toma de decisiones.(1)

---

(1) I.N.E.A. Subdirección de Evaluación  
Antecedentes de la evaluación de la tarea escolar  
I.N.E.A. 1984 (documento interno).

Pero ninguno de estos enfoques considera que la evaluación está inserta en lo social, refiriéndonos al hombre.

A diferencia de otros, que aunque no son manejados dentro del Instituto Nacional para la Educación de los Adultos, que si toman en cuenta al hombre -- así como su proceso histórico. Tal es el caso de la teoría de Marx, quien plantea que el trabajo educativo se concibe, como un trabajo que conduce a "algo" en el contraste con las concepciones retrospectivas según las cuales el hombre se forma por tradición y no por participación en lo que él crea y anhela. Y finalmente el trabajo educativo se concibe -- también históricamente, es decir, al servicio del -- proceso evolutivo histórico de la humanidad.(2)

La educación según Marx, se encuentra vinculada - al proceso histórico de la actividad social y productiva de los hombres, así, en la medida que el trabajo humano crea y transforma al medio ambiente en el cual vive, el hombre logra humanizarse, al dominar cada vez más a la naturaleza.

---

(2) SUCHODOLSKI, Bogdan  
Teoría Marxista de la Educación  
Col. Pedagógica Ed. Grijalbo 1a. Edición en  
español México 1981 p.6

Empero, por lo general, los autores que hablan de evaluación, casi no hacen referencia al objeto de estudio, o sea al aprendizaje adquirido por el sujeto, sino que más bien se centran en el problema de los instrumentos de medición, quedándose con un enfoque tecnicista de la evaluación.

Por ende se ha llegado a confundir el concepto de evaluación con el de medición, por ello en este trabajo se mencionan las diferencias que existen entre ambos, en donde la medición se refiere al grado en el que se posee cierta característica y cuya finalidad primordial es la descripción cuantitativa y la evaluación plantea la formulación de juicios de valor sobre la característica medida, la formulación del juicio se refiere a irrumpir en el análisis de las condiciones sociales que entran en juego, en la formulación del juicio valorativo.

La necesidad social de evaluar, no es una preocupación actual, sin embargo últimamente ha tenido mayor auge. La evaluación se está convirtiendo en un asunto cada vez más importante, pues es el resultado de una tendencia social, que no va a desaparecer, centrada en las crecientes exigencias que nuestra vida económica y política demandan.

Por ello en el segundo capítulo se describen los aspectos que forman el contexto de la evaluación, -

analizando los elementos condicionantes o determinantes, que generalmente tienen su origen en el ámbito externo del sujeto de evaluación, el cual puede ser una organización, una institución, un individuo o un grupo de éstos, para lo cual se aproxima una explicación de los componentes de este contexto, como son los aspectos jurídicos establecidos en la Ley Federal de la Educación, la Ley Nacional de Educación de Adultos, la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos y el Acuerdo No. 17 de la S.E.P.

Identificándose dos aspectos fundamentales que son la macroplaneación y la microplaneación, la primera entendida como la política educativa y la segunda como el modelo de enseñanza-aprendizaje.

Se señalan cuáles fueron los antecedentes histórico-sociales, de la planeación en América Latina, así como los factores que llevaron a que se buscara cambiar de ser un país subdesarrollado a uno desarrollado, basado en la idea del rápido desarrollo industrial y en el modo de producción capitalista.

Considerándose que la planeación en América Latina, se introdujo como instrumental teórico, a partir de los años cuarenta; como producto del proceso intelectual, promovido por una reducida élite, con lo cual se proponía explorar el futuro de acuerdo a una

metodología de proyecciones.

Posteriormente con base al diagnóstico y a las - proyecciones globales de las economías, se constituyeron otros centros de análisis, lo cual condujo a poder esclarecer algunos problemas y poner de manifiesto las potencialidades de desarrollo de una región, ello llegó a significar un avance en el pensamiento latinoamericano.

Un análisis de la planificación educacional, en América Latina, muestra una serie de situaciones -- que explican, el porque, y no obstante de que se han realizado muchos esfuerzos tanto por los gobiernos como por algunas instituciones internacionales, los resultados no son del todo satisfactorios.

Quizá el problema es que la planificación ha generado sistemas educacionales altamente burocratizados y centralizados en sus relaciones institucionales y administrativas, por lo cual es necesario tener en cuenta lo que se plantea en el Plan Nacional de Desarrollo (1983-88), en materia de la descentralización educativa.

Se destacan estos aspectos, dada la importancia - que este proceso tiene, con base en el interés que - tienen las instituciones educativas por evaluar sus procesos, acciones y políticas. En este último as-



pecto se hace referencia a los factores de orden en dógeno y exógeno.

El tercer capítulo muestra que, para poder evaluar hay que distinguir sus categorías y variables, en tanto que, la evaluación precisa del proceso sis temático, semejante al método científico, debe ser objetivo y tener ciertas cualidades, lo que permite determinar sus métodos.

Dada la explicación de estas categorías, se agrupan fundamentalmente en dos grandes grupos: la cualitativa y la cuantitativa.

Haciéndose énfasis en cuanto a la evaluación cualitativa, se retoman las ideas planteadas por el enfoque de grupo operativo, a fin de abarcar en la eva luación, aspectos sociales, ideológicos y emocionales de los participantes.

En este sentido, en el cuarto capítulo se señala el problema que se tiene en el ámbito institucional con respecto a la evaluación, ello se refiere al diseño, es decir el hecho de proponer y adoptar un modelo que sea congruente con las propias necesidades, considerando que el modelo debe preveer o tener en cuenta tanto los procesos organizacionales del centro educativo, como la existencia de la información con ciertas características.

Debido a los antecedentes que se han señalado en los otros capítulos, nos encontramos que las diferentes instituciones educativas, sobre todo aquellas que forman parte del sector público, ha ligado a la evaluación a cuatro etapas fundamentales, que tienen su fundamento en el proceso administrativo, identificándose con las principales etapas de este proceso: la planeación, organización, operación y control, las cuales se describen, en qué consisten, estableciéndose sus vínculos o relaciones que tienen con la evaluación.

En el quinto capítulo, se muestra la necesidad -- que tienen las instituciones de evaluar tanto el conocimiento como los programas etc. y la falta de experiencias en materia de evaluación, por lo cual se hace una revisión, en primer término de la diferencia entre método y modelo a fin de que la propuesta que se da, se entienda con mayor claridad; por método, en este trabajo se entiende como las normas o reglas que indican cómo se debe proceder para lograr - determinado resultado.

Y por modelo la construcción teórica, caracterizada por un nivel de abstracción; un modelo permite establecer hipótesis y el planteamiento de problemas - en un conjunto ordenado.

Una vez establecida esta diferencia, se hace una categorización de los métodos cuantitativos utilizados en materia de evaluación educativa, así como de los métodos cualitativos, que aunque son menos utilizados, también existen experiencias significativas en el uso de ellos, dichos métodos, básicamente han sido aplicados para evaluar aspectos de personalidad y habilidades del individuo.

Este tipo de evaluación está basada en el individuo, tomándolo como un ser bio-psico-social, de ahí la importancia de tocar este punto, dado que, son los factores que se han considerado como esenciales para dar la propuesta, la cual se muestra en este capítulo, basada en el enfoque de grupo operativo, así como en el modelo del conocimiento dialéctico.-- Este planteamiento implica que se parta de las experiencias, de la conducta, del quehacer, de los conocimientos y afectos con los que el adulto piensa y actúa, es decir de su esquema referencial.

Esta propuesta surge como respuesta a la experiencia que pude adquirir en el Instituto Nacional de la Educación para los Adultos, también se retomó la experiencia de Alma Ma. Chías y Martha Patricia Nevarez en su trabajo referente al caso Tetzhu, acerca de la capacitación industrial, realizado en el Estado de Hidalgo.

La revisión bibliográfica que se hizo y la experiencia vivida en la misma Universidad, con la profesora Lucía Herrero, influyeron también de manera determinante para que se diera esta propuesta.

Finalmente en el sexto capítulo se hace una reflexión acerca de los vacíos y desviaciones, que una vez realizado este trabajo se lograron encontrar y con base en la experiencia que se tuvo a través de mi formación profesional.

En términos generales se hace referencia al enfoque que actualmente prevalece en materia educativa, así como a los planteamientos a los que responden da das las necesidades que tiene el poder, donde se -- busca domesticar, más que educar, o sea alienar a -- los individuos, tomando como base los antecedentes -- que desde las décadas pasadas se orientó el progreso y el desarrollo hacia el modelo de vida capitalista.

## PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

En los últimos diez años se han transformado en México de modo importante las políticas educativas dirigidas a eliminar el rezago educativo, siendo -- una de las transformaciones más importantes en este renglón, la creación del Instituto Nacional de Educación para los Adultos, en septiembre de 1981. A esta transformación le anteceden medidas tales como el Programa Nacional de Alfabetización, el Programa Educación para todos, la primaria y secundaria abiertas impulsadas por la Dirección General de Educación para adultos de la S.E.P.

El conjunto de estas medidas y otras, se configuraron dentro del marco jurídico dispuesto por la Ley Nacional de Educación para Adultos, que norma desde 1975 las acciones emprendidas por el estado en este rubro.

La educación de adultos es comprendida como un -- instrumento capaz de transformar y mejorar las condiciones de vida de los adultos a partir de:

"...una participación consciente y significativa de las personas en el mejoramiento de la calidad de su vida individual y social.

Por tal motivo y dadas las carencias, la educación de adultos deseada se traduce en portadora de los elementos que permitirán a la persona aprender por sí misma, a orientar su propio aprendizaje..."(1)

Por ello el Instituto Nacional de Educación para los Adultos, dentro de su estructura, contiene cinco programas básicos: 1) Alfabetización, con sus subprogramas de prealfabetización, atención, postalfabetización, apoyo a la operación y programación; 2) Educación Básica, cuyos subprogramas son: Educación Básica Comunitaria, Educación Básica en centros de Trabajo, acreditación y certificación y apoyo técnico; 3) Educación Comunitaria, con sus subprogramas de: Educación en la comunidad, Educación informal y apoyo técnico Administrativo; 4) Capacitación para el Trabajo, cuyos subprogramas son: Acciones concertadas, Capacitación directa, Proyectos especiales, - Apoyo técnico y administrativo; 5) Calidad de la Educación que comprende: Planeación, Investigación, innovación de información, Evaluación de sistemas y Procesos Educativos.

---

(1) CASTILLO Alfonso et al  
Coordinador Carlos Alberto Torres.  
Ensayos sobre educación de adultos en América  
Latina. C.E.E. México, D.F. 1982 p.232

Cada uno de estos programas funciona de manera independiente, motivo por el cual no en todos se han desarrollado formas de llevar a cabo una evaluación, sea de los conocimientos alcanzados por los adultos o acerca de la incidencia social de cada programa; si bien, es conocido que para los programas de Alfabetización, Educación Básica y Calidad de la Educación, existen instrumentos para llevar a cabo la función de evaluarlos, para el caso de algunos proyectos de los programas de Educación Comunitaria y Capacitación para el Trabajo no existen.

En el marco de las consideraciones expuestas, una de las principales razones por la cual se desarrolló el presente trabajo, tiene que ver básicamente con la necesidad que al I.N.E.A., se le presenta por saber si los programas de Educación Comunitaria, específicamente su Proyecto de Talleres Comunitarios está o no respondiendo a las necesidades de las comunidades, en las cuales ha sido impulsado, así como conocer la relevancia que dicho proyecto está teniendo en las comunidades, si éste ha logrado despertar el interés de los miembros de cada comunidad para participar en dicho proyecto, ya que aparentemente no se habían obtenido resultados.

Al iniciar a trabajar con las personas responsables del proyecto: Lic. Rosa María Martínez y la Lic. Silvia Haggi, encontré que no contaban con un método

o con alguna técnica específica de trabajo. Con ba se en estos datos y dadas las características del - proyecto, se les propuso trabajar con la técnica de grupo operativo.

#### HIPOTESIS DE TRABAJO

Una vez planteado el problema que en ese momento - se tenía dentro del I.N.E.A., se procedió a plantear una hipótesis de trabajo, la cual fue formulada de - la siguiente manera:

Si el desarrollo de los programas de educación no formal requieren de una forma de evaluación, para co nocer los beneficios y logros de los mismos, enton - ces, el diseño de una propuesta de evaluación mejora rá la acción de los programas de educación no formal.

#### METODOLOGIA

Una vez planteada la hipótesis, se procedió a rea lizar una investigación de tipo documental, haciendo un bosquejo de los elementos que serían necesarios - retomar para realizar dicho estudio, también se bus - caron las experiencias que en materia de evaluación -



existen, asimismo, se hicieron encuestas no estructuradas, tanto a las personas que dirigen el proyecto de Talleres Comunitarios, para el conocimiento de éste, como algunos de los adultos que participaban en el proyecto.

Con base en la investigación bibliográfica, así como al objetivo primordial que se persigue con el Proyecto de Talleres Comunitarios, que es dotar a los miembros de las comunidades de elementos que provoquen cambios tecnológicos en comunidades rurales, poniendo a su alcance herramientas, equipo básico y métodos, cuyo aprendizaje sea a través de la práctica. (2) Se les propuso trabajar con la técnica de grupo operativo.

Al explorar más de cerca, como venían funcionando el proyecto nos dimos cuenta de que sin querer muchos de los elementos que se venían haciendo empíricamente, tenían una gran semejanza a lo que se plantea en el trabajo con grupo operativo, pero lo que hacía falta era concluirlo, es decir llegar a la etapa de la evaluación. Así con base en ello, se procedió a capacitar a los agentes operativos en la técnica de grupo operativo, así como a los agentes regionales, para que fungieran en los grupos, como coordinadores. Finalmente al obtener resultados satisfactorios, se procedió a elaborar el trabajo

---

(2) I.N.E.A. Subdirección de Educación en la Comunidad.

Para promover la Cultura. (documento interno)

p. 23

jo por escrito, esperando que este documento sea de utilidad, no sólo para las personas que trabajan directamente con el proyecto, sino para aquellas que estén interesadas en conocer algo más acerca de la evaluación.

Este trabajo fue una investigación de tipo documental, realizado desde mi experiencia tanto de maestra, trabajador y como pedagoga. Se hace una comparación , de manera implícita, entre dos prácticas educativas, las cuales implican una concepción del aprendizaje y consigo una base epistemológica diferente.

A N T E C E D E N T E S

1.1 Educación Formal y Educación no Formal

Al abordar el tema de la educación de adultos, - resulta de interés conocer tanto los antecedentes - de cómo surge esta modalidad, así como cuál es la - diferencia entre este tipo de educación, no formal- y la educación formal.

Dado que, el Instituto Nacional de Educación para los Adultos (I.N.E.A.), surge como respuesta ante la necesidad de ofrecer educación a la población que por diversas causas no tuvo acceso o tuvo que - dejar la escuela, perteneciente a la modalidad de - educación formal. Dicha población ha tenido que - incorporarse a la modalidad de educación no formal, a lo cual responde la creación del I.N.E.A.

El origen de la educación lo podemos ubicar, en la inquietud del hombre frente al mundo en el cual se encuentra inserto, y la explicación que se forma de éste.

Según Adriana Puiggrós, la educación empieza - con la vida y termina con la muerte.

La educación es el principio mediante el cual la

comunidad humana conserva y transmite su peculiaridad física y espiritual.

"En la educación tal como la practica el hombre, actúa la misma fuerza vital creadora y plástica, que impulsa espontáneamente a toda especie viva al mantenimiento y propagación de su tipo"(1)

Posteriormente se trató de integrar el conocimiento, buscando una sistematización de éste para su transmisión, hasta llegar a la institucionalidad, lo cual se nos presenta como la Educación Formal,

"...entendida como el cúmulo de procesos sistematizados, intencionados, estructurados en diversas instituciones, sean privadas o públicas, partiendo de la enseñanza básica, media superior, superior, especialización postgrado ..."(2)

De la cual se dan ciertas constancias y requisitos, de donde posteriormente se desprenderá el credencialismo.

- 
- (1) WERNER, Jaeger  
Paideia: los ideales de la cultura griega  
F.C.E. 3a. reimpresión, México 1978. p.3
- (2) HERRERO GONZALEZ, Lucía  
Educación Continua: Hacia una aproximación conceptual en el ámbito Universitario. México 1984  
p. 1

Tenemos que en el contexto educativo nacional, se dió un desarrollo y una creciente estructuración cada vez más compleja, lo cual se reflejó en el campo de la educación formal o de credenciales; esta situación no sólo se presentaba a nivel nacional, sino - que se estaba dando a nivel mundial, involucrando aspectos económicos, políticos, culturales y sociales, presentes en la problemática de los diferentes países.

"Esta crisis estaba multicausada, por costos y eficiencia, oferta y demanda estudiantil, situación nutricional, escasez de recursos socioeconómicos, instrumentales, metodológicos, ausentismo de profesores y alumnado (...), necesidad de mejoramiento de las condiciones contextuales"(3)

A fines de la década de los cuarentas, la creciente explosión demográfica, específicamente en México, y el crecimiento industrial, provocaron que se diera un rezago cultural en las zonas rurales, quedando este grupo de población, marginado del sistema de educación formal.

Por otro lado, el egreso de los estudiantes con sus estudios concluidos, no correspondían a la demanda del mercado laboral, ya que la industrialización-

---

(3) Ibidem., p. 2

provocó que se requirieran, más profesionistas técnicos, laboratoristas, trabajadores calificados etc.

Frente a la problemática, a nivel mundial; hubo - que dar una solución impulsándose a la Educación no-Formal.

"...entendiéndola como:propiciadora de la movilidad social y la boral, generadora de instrumentación de recursos humanos, promotora de la actualización tanto científica como tecnológica e intelectual, combatiente de la obsolescencia del conocimiento, mejoradora de la calidad y satisfacción en el desarrollo individual y por ende colectivo"(4)

Especificando aún más, así como en otros países, en México toda esta problemática trajo consigo una--verdadera crisis, cuya mayor manifestación fue el - movimiento estudiantil del 68, que se dió durante el gobierno del presidente Díaz Ordaz. Problemática - que heredó el gobierno del presidente Luis Echeverría, recorremos que durante su sexenio se dieron características especiales, dada la coyuntura por la - que atravesaba el país; por un lado había tensiones-sociales, ya que el modelo económico que se tenía no satisfacía las necesidades sociales y por lo tanto - existía descontento entre los diferentes grupos.

---

(4) Loc. cit., p.3

Por otro lado, el sistema político se encontraba gravemente desacreditado, resultado del movimiento - del 68.

Esto generó que el presidente Luis Echeverría propusiera una reforma que abarcara reformas no sólo en lo político, sino también en lo económico, social y educativo; que en términos generales se reflejaría - en una mayor apertura democrática, alentándose la - formación de nuevos partidos, modernizándose el aparato productivo principalmente del campo, dándose - una mayor autonomía tecnológica, procurándose el mejoramiento de las clases populares dándoles mayor acceso a la educación y a la cultura; luchándose con - tra el desempleo y la integración de las poblaciones marginadas al desarrollo nacional. (5)

En consecuencia las políticas económicas de los - sexenios correspondientes a Echeverría, López Portillo y Miguel de la Madrid, en este contexto, reconocieron la importancia de la educación no formal, por lo cual se propusieron algunas alternativas para la educación de la clase trabajadora, en la cual participaran dependencias estatales.

A pesar de todo esto, hemos de tener bien claro - que la educación no formal y más en concreto, la alfabetización de los adultos, no resolverá los problemas que se han planteado, probablemente con esta al-

---

(5) LATAPI, Pablo  
Análisis de un sexenio de educación en México  
1970-1976. Ed. Nueva Imagen, 3a. edición.  
México 1982. p. 58

ternativa y otras, la educación pueda contribuir a -  
solucionar algunos problemas. De ahí que sea impor-  
tante llevar a cabo una evaluación lo más acertada -  
posible.

Ahora bien, debemos considerar que el término de-  
educación no formal no se encuentra totalmente deli-  
mitado conceptualmente y por lo tanto adopta ciertas  
definiciones, según en el contexto en el que se in-  
serte.



## 1.2 ¿Qué es la evaluación?

### 1.2.1 Contexto Histórico

Retomando la idea de realizarse una evaluación - lo más acertada posible, es preciso definir qué se entiende por evaluación, así como el contexto histórico en el cual surge dicho concepto. Ello nos - permitirá irnos acercando más al problema que nos a tañe.

Actualmente el término de evaluación se ha con - vertido en una palabra elástica, ya que, se ha utilizado para abarcar diferentes tipos de juicios.

Sin embargo lo único que tienen de común los diferentes usos que se le han dado, es que incluyen - la noción de juzgar el valor o los méritos alcanzados, valiéndose de un patrón explícito o implícito.

El término evaluación nos abre una serie de problemas respecto a su significado, dado que no existe univocidad en lo que se entiende por éste.

El estudio de la génesis de la evaluación consti - tuye el momento social en que se creó dicho concepto, la hipótesis que existe, es que este concepto - surgió a partir del proceso de industrialización de los Estados Unidos,

"...particularmente con el desa-

rrollo de los conceptos de -  
Taylor (1911) relativos al ma-  
nejo científico del trabajo,-  
por lo cual, tal noción res--  
ponde a las exigencias de efi-  
ciencia del capital"(6)

Sin embargo, si nos remontamos aún más, recuerde-  
mos que durante la época medieval, ya existían los-  
exámenes, cuya finalidad era evaluar, pero no en el  
sentido que actualmente se usa; en aquel entonces,-  
se buscaba que los estudiantes logaran un dominio-  
del saber, y actualmente se encuentra ligado a la -  
acreditación escolar.

Regresando a la hipótesis planteada, la evalua -  
ción surgió a fines del siglo XIX y principios del-  
siglo XX, en los Estados Unidos, como respuesta a -  
ciertas determinantes del capitalismo, respondiendo  
a una necesidad social que es el "control del hom -  
bre"; sin embargo al principio sólo apareció como -  
control de la producción.

Con la evolución que se dió en los Estados Uni -  
dos, de una sociedad agraria a una industrial, sur-  
gieron nuevas necesidades escolares, por lo tanto -  
se tuvieron que adecuar las prácticas educativas.

---

(6) ALBA DE, Alicia et al.  
Evaluación: Análisis de una Noción. Revista Me-  
xicana de Sociología. Año XLVI/Núm. 1 p. 180

"...la mayor expansión del capital exigió que el sistema de capacitación de los trabajadores - permitiera que sus costos de capacitación fueran costeados por el público" (7)

Al respecto surgieron diferentes ideas, como que los dueños de las fábricas pensarán que los trabajadores con educación serían mejores y que la educación generaría riqueza material; considerando a la educación como el medio más seguro para lograrlo, - con esto la era de la competencia con relación al capital entraba en la escuela.

A partir de esta situación se dió auge a dos aspectos: el rendimiento y la selección.

En cuanto al rendimiento, se buscaron movimientos rápidos, que permitieran aumentar la producción de la empresa y en cuanto a la selección se estableció la necesidad, de hacer una "selección científica" - del trabajador. Para lo cual se apoyaron en los - test de inteligencia, que surgieron a fines del siglo XIX y principios del siglo XX; dichos tests, - fueron invadiendo poco a poco las organizaciones sociales; recordemos que durante la Primera Guerra - Mundial, se utilizaron este tipo de test, para seleccionar a los individuos que formarían la fuerza armada.

---

(7) *Ibidem.*, p. 184

Más tarde la teoría de los test logró legitimarse, con lo cual se empezó a difundir su uso. Actualmente se selecciona al personal de ciertas empresas con el uso de estos test.

En fin,

"...los test son concebidos como formas específicas para evaluar a los candidatos a un puesto"(8)

con lo cual se afirma que con esta selección se reducen costos, ya que, se necesita menor entrenamiento y se dan menos caos de accidentes.

A partir de la noción de control, planteada por Fayol, se deriva el sentido implícito del concepto de evaluación.

Según Fayol, el control servirá para detectar las posibles fallas que puedan surgir en el desarrollo de un programa y de esta manera se podrán corregir a tiempo, evitando la repetición. Con lo cual se plantea que ha de llevarse a cabo un control administrativo, financiero, educativo etc.

Dado el contexto en que surgió la evaluación, dicho término se utiliza de manera poco rigurosa, en las diferentes instituciones educativas. Esta situación la justifican, haciendo ver que existen dife

---

(8) Loc. cit., p. 176

rencias de teorización en el campo de la evaluación, considerándolo como un problema instrumental.

"La ausencia de rigor conceptual ha caracterizado comúnmente a las diferentes propuestas de evaluación" (9)

La evaluación, en un principio estuvo relacionada con el aprendizaje de los alumnos. Empero, hoy la evaluación educativa incluye otros elementos: a aprendizaje, medios de instrucción, planes y programas, sistemas educativos etc.

La evaluación ha evolucionado rápidamente de los años 50 a la fecha. En los últimos años el influjo de nuevos programas y nuevas demandas de evaluación, dieron como resultado ideas y marcos de referencia originales en este campo.

Varios autores, han desarrollado nuevos modelos o han modificado los anteriores con el deseo de resolver los problemas de metodología, aplicación, relevancia, impacto, valores y políticas de la evaluación.

La literatura sobre la evaluación contiene varias aproximaciones denominadas enfoque o modelos.

(9) Loc cit., p. 176

Algunos son propuestas preliminares y otros han sido extensamente desarrollados; unos son adaptaciones de procesos utilizados, alguna vez con éxito; - otros son diseños que pretenden reconceptualizar la evaluación.

Como consecuencia existe una gran diversidad de estos modelos, muchos de los cuales aún se encuentran en su fase experimental y ninguno de ellos puede considerarse como el único o el mejor.

El concepto de evaluación, se ha definido como - ya lo hemos señalado, de diferentes maneras, pero - por lo general se ha identificado con el concepto - de educación, que ha imperado en un determinado momento.

De ahí que,

"...la evolución del concepto de evaluación vaya desde un concepto puramente cuantitativo hasta un concepto cualitativo, de un - micro-enfoque, centrado principalmente en el rendimiento de - los alumnos a nivel de aula a un macro-enfoque, que considera todos los elementos o subsistemas educativos" (10)

---

(10) FARÍÑA ZÁVALA, Isabel  
La Evaluación: Concepto, medio de cambio  
Apuntes SEDECOS/CLEA. Santiago de Chile, Agosto  
1979. p. 2

Actualmente son cuatro los enfoques que han predominado dentro del campo de la evaluación educativa:

1) Aquellos que conciben a la evaluación como la emisión del juicio de un experto; 2) como un término equivalente a la medición; 3) como la comprobación del logro de objetivos deseables y 4) como el suministro de información para la toma de decisiones.

1) Uno de los enfoques más difundidos es aquel que concibe a la evaluación como la emisión del juicio de un experto. En esta posición la objetividad de los resultados evaluativos se ve afectada por la apreciación subjetiva del juez, quien con base en su experiencia y conocimiento del objeto a evaluar, emite juicios.

2) La evaluación considerada como medición, enfatiza la necesidad de obtener información válida y confiable, apoyándose para ello en los logros alcanzados por la teoría psicométrica. Sin embargo, aunque su aportación mayor, es el diseño y elaboración de instrumentos de medición, los cuales proporcionan porcentajes susceptibles de tratamiento estadístico, el carácter instrumentalista de este enfoque, presenta a la evaluación como sinónimo de construir instrumentos de medición, y por lo tanto la actividad evaluativa, se ve limitada al confundir los medios con los fines.

Por otra parte, la falta de formación del respon-

sable de la construcción de los instrumentos, ha tenido consecuencias negativas en la evaluación del aprendizaje del educando, ya que con frecuencia una evaluación del todo subjetiva, se disfraza de "objetividad" al emplear instrumentos de medición, que en ocasiones son de poca calidad técnica.

3) Dentro de la evaluación como comprobación de logro de objetivos, tenemos la propuesta por Ralph-Tyler, que define a la evaluación como un proceso para determinar en qué medida los objetivos educativos son realmente alcanzados por el educando.

Otros autores señalan que desde el momento que la educación es propositiva, el objeto de ésta es lograr cambios en el estudiante y que por lo tanto, le corresponde a la evaluación dicha tarea.

A pesar de las ventajas que este enfoque presenta, dado que incorpora a todo el proceso de instrucción a la evaluación; en la práctica casi no se hace, por lo cual se cae en una evaluación final, misma que se centra en los logros obtenidos por el estudiante, descuidándose otros elementos que son importantes, y que han de tenerse en cuenta.

Según Scriven, señala que el enfoque de Tyler, pasa por alto la ocurrencia de hechos no planificados o involuntarios. (11)

---

(11) TORRES. R., Lucía et al.  
Paquete Instruccional de Evaluación  
I.N.E.A., 1984 (documento interno) p. 27



Así, aún cuando este enfoque es importante porque resalta la utilidad de los objetivos educativos como criterios de evaluación y el papel de ésta como parte del sistema de control de calidad de la enseñanza el énfasis puesto en el aprendizaje del alumno, limita el ámbito de la evaluación, pues no considera otro tipo de información con la cual analizar el sistema y establecer relaciones entre aquellos elementos que inciden en sus resultados.

4) El enfoque de la evaluación orientada a la toma de decisiones, incluye a los diferentes componentes de un sistema educativo, así como las características del contexto socioeconómico, cultural y geográfico del medio en el cual se encuentra inmerso; en la sistematización de la tarea educativa y en la determinación del uso de la evaluación como un proceso que fundamenta la toma de decisiones.

Teniendo en cuenta los enfoques de evaluación más difundidos, tal vez, convendría en este punto hacer algunas reflexiones basadas primordialmente en lo -- que el autor Angel Díaz Barriga, plantea en su libro Didáctica y Curriculum, específicamente en su capítulo "Tesis para un teoría de Evaluación y sus desviaciones en la docencia".

Al estudiar el problema de la evaluación, nos encontramos con que casi todos los autores recaen en un estudio lineal, dando respuestas muy similares, -

desde la década pasada.

Así, encontramos que entre los diferentes autores que retoman el tema de la evaluación y la medición, no existen diferencias importantes y que más bien -- son actualizaciones uno del otro. No existen diferencias entre la teoría de aprendizaje, la concepción de hombre y sociedad que cada autor sostiene.

Hemos de considerar que la evaluación está inserta en lo social, refiriéndonos al hombre. Esto en tanto que, por lo general los autores que hablan de la evaluación, casi no hacen referencia al objeto de estudio, o sea al aprendizaje adquirido por el hombre, sino que más bien se centran en el problema de los instrumentos de medición, quedándose con un enfoque que tecnicista de la evaluación.

Recordemos que la posición tecnologista, trata de argumentar y justificar la validez científica de la evaluación, a partir de lo técnico; teniendo sus fundamentos psicológicos en el discurso conductista.

En este sentido lo importante sería,

"...destacar la dimensión social de la evaluación, lo cual permitiría reubicar su objeto de estudio; no se trata de adecuar éste a los requerimientos del método experimental que el discurso ac-

tual toma de la Psicología conductista, sino que se trata de trabajar con una lógica diferente, que abra otras alternativas para la producción de conocimientos sobre la evaluación" (12)

Hay que abordar a la evaluación como un fenómeno social, construyendo sus planteamientos metodológicos dentro de las ciencias humanas; formando un discurso de la evaluación diferente.

Tal vez nos preguntemos por qué no ha sido retomado este punto por los diferentes autores que hablan de la evaluación, pero hemos de tener en cuenta que la evaluación está determinada y a su vez condicionada por la sociedad. En este sentido la evaluación va a contribuir o no a que el alumno tome conciencia de sí mismo y de su situación en la cual se encuentra inserto. Pero dentro de la sociedad capitalista dependiente en la cual nos encontramos ubicados; tenemos que nuestra sociedad se caracteriza por ser una sociedad de credenciales, como lo señala Alberto Merani en su libro "La Educación en Latinoamérica: Mito y Realidad". En este tipo de sociedad en donde el acto educativo:

"...surge de las relaciones de

(12) DIAZ BARRIGA, Angel  
 Didáctica y Currículum  
 Ed. Nuevomar 1a. edición, México 1984. p. 106

poder y representa en sus contenidos los intereses antagónicos de la lucha de clases, de manera que educar es ejercer la hegemonía" (13)

La evaluación se ve reducida a un número y con esto no se hace reflexionar al alumno acerca de su aprendizaje, con lo cual se forma un falso mito del aprendizaje. Pero la sociedad refuerza esto, en tanto que, lo único que importa es tener muchas credenciales; para poderse incorporar al trabajo y no sólo esto, sino que además con este tipo de educación sólo se está alienando a las personas, lo cual sirve al poder oligárquico para sustentarse, ya que el sistema requiere de títeres que le sirvan. (14).

Por tal motivo se ha llegado a confundir a la evaluación con la medición, aspecto que es tratado en el siguiente punto.

---

(14) Idem.

### 1.3 Evaluación y Medición

Debido al papel que juega la medición dentro del proceso evaluativo, frecuentemente se presentan con fusiones entre ambos conceptos, e incluso hay quienes los emplean como sinónimos.

Como ya señalamos en el inciso anterior, existe un enfoque en el cual la evaluación es tomada como equivalente a la medición, basando su mayor preocupación en la construcción de los instrumentos de me di ci ón.

Tal vez para entender mejor la diferencia entre uno y otro concepto, habrá que señalar algunos ante cedentes de cómo surgió la medición en Psicología y en materia educativa.

Anteriormente, las prácticas que más se acercaban a la medición, eran los experimentos aislados - que habían realizado algunos físicos y fisiólogos, - acerca de las distinciones sensoriales.

Hacia 1900 la Psicología:

"...había adoptado el método - experimental y mostraba gran - preocupación y entusiasmo por el aspecto de la medición" (15)

(15) THORNDIKE, Robert  
HAGEN, Elizabeth  
Test y técnicas de medición en Psicología y Edu-  
cación.  
Ed. Trillas. 6a. reimpresión, México 1982. p.11

La historia de la Psicología, desde 1900, ha sido el intento de ampliar y adaptar las técnicas de medición para abarcar todos los aspectos de la conducta humana. En este sentido, dos corrientes contribuyeron a la medición psicológica y fueron la psicofísica y la biología darwinista.

El grupo británico también contribuyó al desarrollo de la medición psicológica, realizando diferentes estudios referentes a las diferencias humanas, lo cual realizó con el uso de técnicas estadísticas y de instrumentos de medición.

Binet (1900-1915), con el desarrollo de sus test de inteligencia, que no son otra cosa que simples instrumentos de medición, de alguna manera hicieron que la medición psicológica se fuera legitimando cada vez más, con lo cual empezaron a surgir diversas materias.

Durante los siguientes quince años (1915-1930) se dió auge al desarrollo de los test. Surgieron diversas baterías de aprovechamiento como el Army Alpha, utilizado durante la Primera Guerra Mundial.

Con todo esto llegaron a legitimarse los tests, y fueron usados, y aún siguen siendo usados, con gran libertad, algunas veces sin ponerse a pensar en la objetividad de éstos. Ello implicó que los resultados de los tests, fueran aceptados sin vaci

lación, ni crítica, lo cual dió pie a una serie de actos y juicios injustos. Pero como en este entonces, se tuvo gran fe en la medición, no se propiciaron por formular críticas a sus instrumentos, ni se ocuparon por interpretar los datos obtenidos con la medición.

Todo esto generó un descontento y por lo tanto se tuvo que dar un proceso de revisión crítica de los supuestos test objetivos (1930-1945). En este periodo la medición de una gama de destrezas escolares pasó a segundo término, dándole mayor importancia a la evaluación de la realización de todo el conjunto de fines educativos.

Para 1945-1960, se dió un nuevo uso a los tests, sobre todo durante la Segunda Guerra Mundial, organizándose las baterías de tests de aptitudes, integrados para usos educativos y de selección de personal.

"La primera mitad del siglo XX constituyó un periodo en el cual la aplicación estandarizada de los tests fue un fenómeno ampliamente definido y aceptado..."(16)

(16) Ibidem., p. 15

Ultimamente se han dado nuevas críticas; en esta época de la tecnología, de computadoras donde el individuo se reconoce más por un número que por su nombre, ha resurgido una oposición a la cuantificación y al uso de números para expresar las estimaciones psicológicas.

Una vez establecido el surgimiento de la medición en materia educativa, es necesario delimitar el significado y alcances que tanto la evaluación como la medición tienen, ya que, aunque están estrechamente relacionadas son diferentes.

Medir, según Gloria Benedito, es asignar números a objetos o acontecimientos de acuerdo a ciertas leyes.

"Es comparar un objeto o acontecimiento con una escala o unidad de medida ..."(17)

Podemos decir que la medición consta de tres pasos comunes:

- 1o. En este se señala y define la cualidad o atributo que habrá de ser medido de la persona o cosa.
- 2o. Se determina el conjunto de operaciones por medio de las cuales, el atributo se manifiesta o se

(17) BRAUNSTEIN A., Néstor et al.  
Psicología: Ideología y Ciencia  
 S. XXI, 7a. edición. México 1981. p.61



hace perceptible.

3o. Se establecen los procedimientos para traducir la información a enunciados cuantitativos.

De lo cual podemos determinar que la historia de la medición psicológica y educativa, realizadas durante este siglo, ha sido en gran parte, la historia de la invención de instrumentos de medición, así como procedimientos para poder dar de una manera estandarizada los informes acerca del comportamiento de cada individuo, lo cual servirá a los educadores.

La medición, es el grado en el que se posee cierta característica y cuya finalidad primordial es la descripción cuantitativa. Así, el número, la calificación que se le asigna al estudiante después de haberle aplicado un examen, sólo indica cuánto sabe pero nos deja ignorantes acerca de qué sabe, qué no sabe, cómo lo sabe y gracias a qué lo sabe.

La evaluación en cambio, plantea la formulación de juicios de valor, sobre la característica medida, con lo cual se fundamenta la toma de decisiones.

De esta manera, el concepto de evaluación es más amplio, pues incluye tanto las descripciones como los juicios valorativos sobre las características de un elemento. Esto es, el concepto de evaluación es más amplio pues incluye tanto las descrip-

ciones cuantitativas como los juicios valorativos - sobre las características de lo que se está evaluando.

Cabe mencionar que para poder hacer un análisis - acerca de la evaluación, podemos basarnos en las características planteadas por Alicia de Alba, Angel - Díaz Barriga y Martha Viesca, en su artículo "Evaluación: Análisi de una Noción".

1) La ideología entendida como un concepto de ideas acerca de la sociedad y del mundo, que responde a ciertas aspiraciones de una clase social determinada en un contexto social.

2) La política, teniendo en cuenta los sistemas políticos y su relación con los procesos de evaluación.

3) Lo social (18)

Además debemos de tener en cuenta que la formulación del juicio evaluativo, se presenta como uno de los problemas axiológicos de la evaluación.

"La evaluación tiene un carácter axiológico dado que le es intrínseco connotar valorativamente (dar valor o negárselo) - al objeto evaluado, de esta manera se llega a la elaboración de juicios de valor acerca de lo evaluado, desde la compren -

(18) DE LELLA, Cayetano et al.

Los desafíos de la Evaluación. En Revista Mexicana de Sociología. Instituto de Investigaciones Sociales/UNAM. p. 188

si3n o desde el lugar de poder" (19)

El car3cter axiol3gico de la evaluaci3n, la convierte en una actividad humana, pero como se evade el car3cter axiol3gico, en el an3lisis de la evaluaci3n, la convierte en un arma irracional de la racionalidad t3cnica.

La formulaci3n del juicio se refiere a irrumpir en el an3lisis de las condiciones sociales que entran en juego, en la formulaci3n del juicio evaluativo.

Como se3alamos en el inciso anterior, la evaluaci3n carece de un objeto te3rico de estudio, por lo cual se le ha llegado a confundir con la medici3n, -3sto ha impedido que se desarrolle una teor3a de la evaluaci3n. Esto lo podemos fundamentar en dos elementos que plantea D3az Barriga en su libro "Did3ctica y Curriculum".

El primero es que la evaluaci3n se fundamenta en la teor3a de medici3n, encasill3ndola, en la simple medici3n, esto refleja que el discurso que sostiene a este enfoque es el de la teor3a conductista y la condici3n de ciencia del positivismo.

---

(19) Ibidem., p. 190

Y en segundo lugar, la incorporación de la teoría de la medición en la evaluación, está impidiendo que la teoría de esta última, se desarrolle en,

"...tanto que este discurso no abarque la construcción de un objeto de estudio, esto es el estado del proceso de aprendizaje de un sujeto"(20)

Considerando un poco los antecedentes de cómo se dió el término de medición en la Psicología y que ésta tuvo un cambio a fines del siglo pasado y principios de éste, acerca de su objeto de estudio, teniendo sólo como objeto aquello que es observable y por tanto medible, el hombre pasó a un nivel de -- pseudoconcreción, por lo cual no existe en la Psicología conductista, una explicación teórica acerca de los procesos psíquicos del hombre.

De esta manera al trasladarse este problema a lo educativo, nos damos cuenta que con la simple medición del aprendizaje, lo estamos reduciendo a un número y por lo tanto a lo superficial, a lo aparente.

"...la cuantificación de datos de datos se convierte en la --

(20) DIAZ BARRIGA, Angel  
Didáctica y Curriculum  
Ed. Nuevomar, 1a. edición. México 1984. p.109

técnica apropiada, para la verificación. Este procedimiento - vinculado directamente al positivismo reduce el problema del conocimiento al ámbito fenómeno lógico" (21)

Es por ello que actualmente las propuestas que - se han dado de evaluación, recaen en la creación de instrumentos de medición. En donde se disfraza a - la evaluación de este tipo de cierta científicidad - en tanto que, se le da un tratamiento estadístico a las pruebas "objetivas". Por todo esto surge la - necesidad de evaluar, lo cual mencionaremos en otro inciso.

---

(21) Ibidem., p. 112

#### 1.4 Evaluación e Investigación

El término evaluación ha sido definido de diferentes maneras, dependiendo del marco de referencia disciplinario de donde provengan dichas definiciones, y por supuesto las metodologías utilizadas están matizadas por estos sesgos disciplinarios.

Como consecuencia de esto, se ha creado una gran confusión entre la evaluación y otras actividades, por ejemplo, la investigación.

La investigación y la evaluación tienen características en común; sin embargo, cada una de estas actividades pueden ser particularizadas y diferenciada una de la otra, a través de la identificación de conceptos correlacionados.

Existe una fuerte confusión semántica en lo que se refiere a la distinción entre los términos Investigación y Evaluación, ya que algunos autores los utilizan de manera indistinta; otros manejan la investigación evaluativa y aún hay otros que incluyen a la Evaluación como parte de la Investigación.

Es evidente la necesidad de establecer la claridad semántica que distinga a estos términos. Como punto de partida, puede tomarse una definición de diccionario donde Evaluación significa "determinación del valor de; apreciar; valorar" y cuya raíz bá

sica es del latín *valere*, que significa ser fuerte o válido. Investigación se define como "la indagación o el examen cuidadoso, paciente, sistemático, diligente, en algún campo de conocimiento tomado para establecer hechos o principios"; su raíz es *recherche*, que significa búsqueda diligente.

Entre la Investigación y la Evaluación es importante tener en cuenta que la generación de un nuevo conocimiento (investigación), no requiere de la emisión de juicios, y que la evaluación no requiere de la generación de un conocimiento nuevo ya que, sólo realiza la cuantificación de factores ya identificados como importante o relevantes.

Otras diferencias que existen entre estos dos conceptos son los que señala Carol Weiss, en su libro "Investigación Evaluativa".

1) El uso para la toma de decisiones, mientras que la investigación hace hincapié en la producción de conocimientos y confía su uso a los procesos naturales de la diseminación y aplicación. La evaluación parte del uso, se realiza para un cliente que tiene que tomar decisiones.

2) Interrogantes derivadas del programa, en la evaluación los puntos de vista del que tomar las decisiones, son los relevantes, y no así del evaluador. A diferencia del que hace investigación ya que éste parte de sus propias hipótesis.

3) Calidad de juicio,

"La evaluación compara lo que es con lo que debería ser" (22)

Por lo tanto el cumplimiento de las metas del programa, por parte del personal mismo, tiene un valor esencial para la evaluación.

4) Marco de acción, la evaluación se realiza en el marco de acción, en donde lo más importante es el programa. Y en la investigación los datos anteriores a ésta, chocan con los procedimientos establecidos en el programa, ya que éstos tienden a prevaler.

5) Los problemas en la Investigación tienden a ser autogenerados por el investigador y los problemas en la Evaluación vienen del exterior.

Una vez señaladas las diferencias, cabe mencionar que existen algunas semejanzas entre la evaluación y la investigación.

Tanto la investigación como la evaluación, tratan de describir, de comprender las relaciones entre variables y establecer una secuencia casual (23)

Los evaluadores utilizan todo tipo de métodos de investigación, para recabar información, tales como las entrevistas, los cuestionarios etc., ade-

---

(22) WEISS H., Carol  
Investigación Evaluativa. Métodos para determinar la eficiencia de los programas de acción.  
Ed. Trillas, 4a. reimpresión, México 1983. p19

(23) Ibidem p. 21



más el diseño clásico de las evaluaciones ha sido el modelo experimental.

### 1.5 Necesidad de Evaluar

De una u otra forma, los educadores han tenido la necesidad de verificar los logros de su actuación, - poniendo en juego varios procedimientos para lograrlo.

Para incorporarse a la vida productiva y teniendo en cuenta que estamos insertos en una sociedad de - credenciales, día con día se da una mayor exigencia- de certificaciones, documentos aprobatorios y títu - los.

"...la evaluación aparece en la actualidad pedagógica con caracte- rísticas sustanciales distintas de como estuvo durante al - gún tiempo concebida. El empirismo ha sido sustituido por la tecnología, la intuición por el conocimiento..."(24)

La necesidad de evaluar, no es una preocupación- actual, sin embargo últimamente ha tenido mayor auge. La evaluación se está convirtiendo en un asun- to cada vez más importante, pues es el resultado de una tendencia social, que no va a desaparecer, cen- trada en las crecientes exigencias que nuestra vida económica y política señalan.

---

(24) CARREÑO, Fernando  
Enfoques y principios teóricos de la evaluación  
Ed. Trillas, 6a. reimpresión, México 1985. p.15

Retomando lo que hemos dicho en los incisos anteriores, muy probablemente la necesidad de evaluar se centre precisamente en contar con un modelo que nos conduzca a realizar dicha tarea en donde no sólo conozcamos el logro de ciertos objetivos, sino de ser posible ir más allá, lo cual nos permita conocer las situaciones que facilitaron o dificultaron el aprendizaje, el proceso grupal que se dió, el contexto social que influyó etc.

Con lo cual tal vez, se evitará que las funciones docentes lleguen a ser puramente mecánicas, ya que con esto,

"...se rompe la dialéctica propia de una situación de enseñanza-aprendizaje que coloca al grupo escolar humano en condiciones de realizar múltiples actividades que configuren el aprendizaje como conjunto de acciones únicas irrepetibles en un proceso dinámico" (25)

Todo esto es palpable en la Tecnología Educativa, donde el docente se concreta a guiar y por lo tanto se encuentra con una situación estática, dado que, en ésta se tiene una concepción mecánica del aprendizaje y una visión mecánica del hombre, o sea

---

(25) DÍAZ BARRIGA, Angel  
Didáctica y Currículum  
 Ed. Nuevomar. 1a. edición, México 1984. p. 117

que se ve al individuo como un sistema de almacenamiento y emisión de información.

Ante tal situación, la evaluación es realizada con referencia a una norma, donde se establece una calificación con base en la comparación entre los individuos y no se captan los resultados obtenidos por cada estudiante.

## C O N T E X T O D E L A E V A L U A C I O N

2.1 Aspectos Jurídicos

Dentro de la necesidad de evaluar, se requiere - hacer una revisión de los aspectos jurídicos-políticos de la educación de adultos, de manera que sus características se ajusten a aquellas definidas por las leyes que regulan este tipo de acciones educativas, específicamente al interior del I.N.E.A.

La evaluación educativa es una noción polémica y ha sido sujeto de transformación desde que comenzó a proliferar en la década de los sesentas, y con mayor vigor en los 70's. No existe consenso del término evaluación, como ya se señaló en el primer capítulo; pues para unos significa medir y constatar aprendizajes, para otros es el resultado de juicios emitidos por expertos.

Algunos más la conciben como el nivel de congruencia entre objetivos deseados y alcanzados y otros - más la definen como el proceso continuo y sistemático que implica la toma de decisiones.

Dicha situación prevalece al interior del I.N.E.A lo cual provoca que cada Subdirección funcione con un enfoque diferente del término de evaluación.

Pese a lo anterior, la legislación educativa mexicana ha planteado requerimientos particulares en términos de evaluar las acciones educativas, mismas que han de ser tomadas en cuenta, además de incluir los aspectos jurídicos que en este sentido se señalan, con respecto a la educación de adultos, en tanto que, el planteamiento sustentado queda enmarcado en este apartado de la educación.

De acuerdo con la Ley Nacional de Educación para los Adultos, se establece que la educación de adultos forma parte del sistema educativo nacional, cuyo propósito es brindar educación primaria y secundaria a las personas mayores de 15 años, que no hayan tenido acceso a ésta, o bien, que por algún motivo dejaron la escuela.

Al brindar este tipo de educación, se busca acrecentar el nivel cultural y fortalecer la conciencia social; asimismo, se busca el mejoramiento de vida familiar y laboral.

En materia de acreditación y certificación de estudios es el Poder Ejecutivo Federal a quien corresponde dicha actividad, quien a través de la Secretaría de Educación Pública, realiza dichas funciones. (anexo 1).

En la Ley Federal de Educación, se estipula que el sistema educativo debe estar estructurado de tal

manera, que le permita al estudiante incorporarse en cualquier momento a la vida económica y a la vez pueda seguir estudiando.

La evaluación del proceso educativo deberá realizarse periódicamente, incluyendo en ella a la medición de los conocimientos adquiridos, quedándose en una simple memorización de conocimientos. Consigno, se señala que se han de realizar trabajos de evaluación de los planes y programas vigentes, para determinar si éstos, responden o no a la evolución histórico - social del país y a las necesidades nacionales y regionales. (anexo 2).

Asimismo, en la Ley Federal de Educación para Adultos, se establece que el educando que desee aprender a leer y a escribir deberá contar con un asesor, aspecto que en muchas ocasiones no es posible, ni siquiera el contar con un asesor para varios adultos que desean alfabetizarse. (anexo 3)

En el acuerdo No. 17 de la Secretaría de Educación Pública, publicado el 28 de agosto de 1978 en el Diario Oficial, se establece que es la responsabilidad de todas las unidades educativas evaluar el aprendizaje adquirido por los alumnos; dado que es considerado el aprendizaje como una parte inherente a la tarea educativa asimismo es considerado el proceso de evaluación de éste.

Teniendo como finalidad este tipo de evaluación- el conocer si los objetivos planteados son o no cum plidos por los estudiantes, lo cual servirá como ba se para decidir si se promueve o no al alumno. (ane xo 4).

De acuerdo con el espíritu del Artículo Tercero- Constitucional y de sus leyes reglamentarias, el go bierno mexicano aspira a la conformación de una so- ciedad igualitaria y democrática. Para conseguir- la asigna a la educación para los adultos, parte - del reconocimiento de una nación integrada por un - conjunto de culturas regionales de cuya dinámica y- evolución depende la conformación de una vasta cul- tura nacional. Asimismo, se establece que la so- ciedad igualitaria sólo se alcanza en la medida en- que los individuos desarrollen plenamente sus capa- cidades potenciales y entre ellas la de comprender- críticamente su realidad para que se asuman como - dueños de su historia y del destino nacional.

El espíritu de las leyes concibe el desarrollo - en términos cualitativos de una distribución equita- tiva de los bienes materiales y culturales de la na ción, y connota a la educación de adultos en el sen tido de contribuir al mejoramiento de las condicio- nes de vida familiar, laboral y social.

Lo anterior sólo se logra en la medida en que to dos los individuos que la conforman hayan alcanzado



mejores niveles de bienestar; para ello en un sentido democrático y de autorealización, revierte la --responsabilidad de la educación sobre la sociedad y sobre los individuos en términos de asumir responsablemente, cada uno, el papel que le corresponde en su propia formación.

Teniendo en cuenta lo que establece la legislación mexicana, en cuanto a la normatividad de la educación, en este sentido la educación para adultos debe formarlos para que mejoren su nivel de vida, --de tal suerte, que los programas tanto de alfabetización como los de educación básica, deberían estar vinculados a los programas de educación comunitaria, así como a los de capacitación para el trabajo.

Además de la legislación jurídica existen otros elementos condicionantes o determinantes, que generalmente tienen su origen en el ámbito externo del sujeto de evaluación, el cual puede ser una organización, una institución, un individuo o grupo de éstos, identificándose dos aspectos fundamentales: la macroplaneación educativa y la microplaneación educativa, de las cuales se hace una descripción en --los siguientes apartados.

## 2.2 Macroplaneación Educativa

A manera de introducción cabría hacer un esbozo - de cómo y cuándo surgió el concepto de planeación.

La planeación se introdujo como instrumental teó- rico en América Latina a partir de los años 40; como un producto del proceso intelectual, promovido por-- una reducida élite, con lo cual se proponía explorar el futuro de acuerdo a una metodología de proyec- ciones, siendo éste el antecedente de la planeación en- América Latina.

En cambio en Europa como consecuencia de la post- guerra, se dió la reconstrucción y consigo se genera- ron las condiciones materiales para que surgiera la- planificación.

Por dicha situación, en el mundo subdesarrollado, la planificación es indispensable, pero no esencial- para el funcionamiento del sistema.

"Por ello surge como un proceso previo de formación de concien- cia para demostrar su necesi- dad, cuya expresión original - la constituye el análisis a -- largo plazo que adquiere la -- forma de conjunto sistemático- de proyecciones" (1)

---

(1) MATUS, Carlos  
Estrategia y plan  
S. XXI, 5a. edición, México 1984. p.8

Como ejemplo de ello, podemos citar los primeros - esfuerzos que realizó la Comisión Económica para Amé- rica Latina de las Naciones Unidas; en esta fase, la planeación giró en torno a la formulación de una teo- ría del desarrollo y la formación de conciencia en - los grupos intelectuales, con lo cual se realizaron- diversos estudios sistemáticos, acerca de la realidad económica en algunos países latinoamericanos, donde- se llevaron a cabo las primeras experiencias de aná- lisis y aplicación de técnicas de proyecciones a lar- go plazo.

De tal manera que, el diagnóstico y las proyeccio- nes globales de las economías constituyeron otros - centros de análisis, lo cual condujo a poder esclare- cer algunos problemas y poner de manifiesto las poten- cialidades de desarrollo de una región, ésto llegó a significar un avance en el pensamiento latinoamerica- no.

Así, el esbozo de una teoría del desarrollo y del subdesarrollo delimitaron de alguna manera los fines de los sistemas de proyecciones, éstos recibieron el nombre de plan; desarrollándose diferentes planes de desarrollo, abordándose de una manera más integral el problema mismo del desarrollo.

En términos generales cabría señalar las preocupa- ciones centrales que antes y ahora han impulsado la - política de desarrollo, imprimiéndole un sello parti- cular a la planificación.

Hacia los años 50's, se dio una solidaridad entre-

técnicos e intelectuales, ya que ambos grupos se interesaron por el rápido crecimiento del país, pues - con ésto se pretendía superar el subdesarrollo, ello fue apoyado por los planificadores, economistas, por el mundo intelectual latinoamericano, por la juventud universitaria, la nueva clase industrial y numerosos grupos sociales, así:

"El despertar del pensamiento-latinoamericano sobre el desarrollo parece haberse dado entorno a la idea de velocidad e insuficiencia en el crecimiento, sin que este criterio signifique que se haya hecho justicia plena a los precursores ... " (2)

Junto al concepto de velocidad aparece el de dirección del proceso de desarrollo, el cual implica la definición de un proyecto social, que a su vez supone una estructura de relaciones de poder, un patrón de relaciones con el exterior, una definición precisa sobre las relaciones de producción, un sistema básico de decisiones etc.

También durante la década de los 50's, se dio la sustitución de importaciones y la industrialización como un punto de apoyo para lograr esa mayor velocidad; sin embargo las esperanzas que se habían puesto en el proceso de industrialización sustitutivo, sólo

(2) Op. cit., p. 14

trajo problemas, ya que, la población que se desplazó del campo a la ciudad., difícilmente encontró ocupación en el sector industrial, con lo cual se acentuó la marginalidad.

La irradiación de los centros industriales fue insuficiente y no contagió al resto de cada país, por lo cual las economías buscaron su dinámica dentro de su propia esfera modernizada, y no en la potencialidad del mercado de las masas. Todo esto, ha generado que actualmente la mayor preocupación no sea la velocidad sino la dirección del desarrollo; ya que los hechos acontecidos, demuestran que la velocidad no eliminó necesariamente el subempleo, ni hizo a los países menos dependientes.

Sin embargo, lo acontecido hizo que la solidaridad entre planificadores e intelectuales ya no existiera, y consigo desapareció el consenso general en torno a la política de desarrollo.

ES por todo esto, por lo que Carlos Matus dice que la planificación en América Latina surge más que como un método de acción, como un procedimiento de análisis acerca de la urgencia, perspectiva y consecuencias del proceso de industrialización, percibido a través de la sustitución de importaciones.

"Más aún, la planificación no pudo operar sin una política de desarrollo definida y aceptada" (3)

(3) Op. cit., p. 22

Ante la declinación de la sustitución de importaciones como modelo, se da una falta de definiciones y orientaciones, lo cual explica los problemas actuales de la planificación en América Latina, generándose la crisis de la misma, que en suma es un subproducto de la crisis del desarrollo latinoamericano.

Teniendo en cuenta lo antes mencionado, tenemos - que la planificación de la educación, como reflejo - de la concepción desarrollista de la cual hablabamos anteriormente, ha llegado a ser una idea central dentro del esquema de lo que se estima debe ser una sociedad moderna, por lo que se ha generado una tendencia a evaluar los resultados de la educación en términos de la eficiencia de sus mecanismos de operación y el vigor de sus planes.

El problema ante tal situación, es que no se cuestiona la existencia de las estructuras económico-políticas en que la planificación se inserta, asumiendo que el problema central a ser resuelto en educación, es la eficiencia del sistema.

Por otro lado, tomemos en cuenta que México es - un país dependiente económica y culturalmente, donde existe la desigualdad en la producción y distribución de la riqueza y la cultura, donde se da una tendencia de poner la educación al servicio de los intereses de una clase.

"La educación ha servido a los grupos de poder, poniendo a su

disposición los instrumentos que permiten desviar la atención de los problemas, es -- estructura que afecta a la sociedad y a la educación, ayudando a mantener las condiciones de participación limitada y distribución desigual" (4)

Por otra parte, ha servido a los sectores tecnocráticos del Estado, como un medio para aumentar la eficiencia del sistema educacional en la producción de -- los recursos humanos requeridos por las estrategias -- de crecimiento económico, asegurando con esto, el modo de producción dominante.

La planificación educacional emerge de las relaciones de poder, de correspondencia y contradicción -- existentes en la sociedad.

Así, la evaluación de la educación en torno a una ideología capitalista de producción y distribución de bienes y servicios, el supuesto de que la educación -- debía tener un rol clave en las estrategias de desarrollo y crecimiento económico y la intencionada difusión de la creencia de que planificando el desarrollo y consigo la educación, se podría asegurar un grado de éxito considerable; puso a la planificación en un primer plano de atención.

Con todo esto, para los setentas, todos los países

(4) MORALES - GOMEZ A. Daniel, et. al. La educación y desarrollo dependiente en América Latina. Artículo "La Planificación en América -- Latina un quehacer político tras una técnica". C.E.E., 3a. ed. México 1984 p.144.

latinoamericanos contaban ya, con un organismo de planificación. Empero, de acuerdo a un estudio realizado por el Instituto Latinoamericano de Planificación, se demostró que la planificación en América Latina - había sufrido un proceso de instrumentalización prematuro.

Dicha situación, hizo que la planificación de los sistemas educativos, surgiera de acuerdo a las tendencias y consideraciones que se habían tomado en cuenta para el planteamiento del crecimiento económico, aplicándose a la educación, un conjunto de técnicas estadísticas, criterios econométricos y principios de administración dentro del marco de la teoría de sistemas.

Con esto, como ya lo mencionamos se pretendía superar la condición de subdesarrollo, pero se ignoraba - el carácter de éste, como consecuencia de las relaciones de dominación entre países desarrollados y subdesarrollados. La superación del subdesarrollo era reducida a un proceso continuo y gradual de ordenación-operativa de la sociedad, en que el mayor obstáculo - era la distribución de recursos y no el modo de producción dominante que en última instancia determina - las formas de distribución.

El desarrollo de un país se manifestaba en la capacidad de industrialización, lo que a su vez suponía - la expansión del mercado de trabajo, libre actuación de las empresas privadas e incorporación de inversiones extranjeras en la economía.



"En este contexto la planificación del desarrollo y en alguna forma la planificación de los sistemas educacionales, permiten mediatizar las tensiones -- que emergen entre el Estado y los intereses de clase a nivel global de la sociedad" (5)

Un análisis de la planificación educacional, en América Latina, muestra una serie de situaciones que explican de alguna manera, el porque, y no obstante de que han realizado muchos esfuerzos tanto por los gobiernos como por algunas instituciones internacionales, los resultados siguen siendo discutibles y cuestionables.

Quizá, el mayor problema es que la planificación ha generado sistemas educacionales altamente burocráticos y centralizados en sus relaciones institucionales y administrativas.

"...orientados a alcanzar niveles de expansión cuantitativa -- cuya racionalidad está dada por la necesidad del consenso político de los grupos de gobierno..." (6)

En este sentido y teniendo en cuenta el contexto antes señalado, probablemente la política actual -- sea una política que beneficie a la educación, me re

(5) Ibidem., p. 151

(6) Ibidem., p. 163

fiero a la política de descentralización de los servicios como prioridad, lo cual se encuentra establecido en el Plan Nacional de Desarrollo 1983 - 1988, - en el capítulo séptimo.

### 2.3 Microplaneación Educativa

La microplaneación educativa, en términos generales, tiene su antecedente en la macroplaneación del sector educativo, en la descentralización y la reorganización de la Secretaría de Educación Pública.

La microplaneación educativa, en este trabajo será entendida como el modelo de enseñanza-aprendizaje, por lo cual a continuación se describen de manera general los modelos más importantes, a fin de tener una visión general, lo cual servirá como base para desarrollar la propuesta, recordando que nos estamos refiriendo a la educación no formal dirigida a los adultos.

Cabe señalar que los modelos utilizados en la educación formal, han sido transferidos a los programas de educación no formal, esto sin considerar ninguno de los factores que intervienen en dicho proceso.

El problema de la transferencia del modelo, quizá se debe al momento histórico, así como bajo las condiciones sociopolíticas en las que surgieron los programas de educación no formal. Así, ante un acelerado crecimiento de la población y consiguiente aumento de mexicanos analfabetas, la insuficiencia de los servicios, la inequitativa distribución de la oferta y la falta de adecuación de la misma a --

las necesidades de la población, hacían que aún el nivel elemental resultara inaccesible para amplios sectores, dicha situación ya se dejaba sentir desde la época del presidente López Mateos, toda esta problemática trajo consigo una verdadera crisis, cuya mayor manifestación fue el movimiento estudiantil - del 68, durante el gobierno del presidente Díaz Ordaz.

En consecuencia las políticas económicas de los sexenios correspondientes a Echeverría, López Portillo y Miguel de la Madrid, en este contexto, reconocieron la importancia de la educación no formal.

Por otro lado tenemos que, dentro de las familias más representativas de la forma como se concibe el aprendizaje y los procedimientos para lograrlo tenemos: los asociacionistas, cognoscitivistas y la concepción psicoanalítica, como veremos dichas familias tienen algunos aspectos en común, en este caso aprender, sin embargo existen diferencias significativas entre ellas.

El asociacionismo es una teoría psicológica dentro de la cual el aprendizaje se supone que se inicia con elementos irreductibles y que el proceso de

aprendizaje consiste en una combinación. Esto es, en nuestra memoria nosotros conectamos las ideas y - los actos, el pensamiento o el comportamiento sólo - porque supuestamente ya estaban conectadas en nues - tras experiencias anteriores.

El asociacionismo se empezó a desarrollar desde - tiempos muy antiguos, con Platón y otros filósofos, ya se pensaba que el aprendizaje consistía sólo en - recordar ideas con las que supuestamente el ser hu - mano ya nace; así el aprendizaje se reducía al desa - rrollo de las ideas innatas.

Las ideas de Platón y Aristóteles vinieron a re - percutir en la Psicología del aprendizaje. Aristóte - les observó que el recuerdo de un concepto del cono - cimiento era más fácil, dada la asociación hecha por la persona, acerca de ese concepto o idea, al apren - derla.

Dichas ideas fueron retomadas por los empiristas - ingleses, agregando la idea de causalidad, propuesta por Berkeley.

Según el empirista Jhon Locke, el conocimiento se deriva de la experiencia sensorial, y en su opinión, la percepción era sinónimo de aprendizaje y resulta - do de la experiencia anterior, así Locke seguido por Hartley iniciaron el asociacionismo.

William James, quien fue un empirista radical, re - conocía la multiplicidad y diversidad del universo.

Para James la conciencia representa las experiencias o fenómenos de la vida mental, mientras que el organismo y el sistema nervioso, representan las condiciones de la vida mental, con base en estas ideas, él estudió el aprendizaje, las emociones y la motivación, así como la adquisición de hábitos, los cuales son adquiridos por asociaciones, según él. Su asociacionismo era mecanicista y no introspeccionista, sin embargo sus ideas condujeron al conductismo.

Herman Ebbinghaus, fue el primero en realizar una investigación sistemática, acerca de la memoria, con referencia a la invención de una sílaba sin sentido, con dicho estudio se logró demostrar la posibilidad de obtener resultados concretos, mediante el control de datos; además fue la primera aplicación de los principios asociacionistas en un laboratorio.

Robert Sessions Woodworth, menciona que en tanto Dewey como James empezaron a trabajar el término "dinámico", sin llegar a desarrollarlo totalmente.

Woodworth lo interpretó de manera más amplia, para él, lo más importante que debía estudiar la psicología era no sólo lo que sienten los hombres y los animales, sino el ¿ por qué ? actúan de determinada manera. Por tanto, nos señala que la psicología no puede limitarse a la observación de la conducta, sino que debe estudiar la dinámica o causalidad de la conducta.

El condicionamiento E - R no soluciona el problema:

"Woodworth creía al igual que todos los funcionalistas, que la psicología debía abarcar la conducta y la conciencia en una serie ininterrumpida de a contecimientos" (7)

El modificó la estructura E-R por la de E -R -O, donde O representa las estructuras y funciones del organismo, cabe señalar que el funcionalismo preparó el camino para los conductistas y los condicionamientistas.

Ivan Paylov, realizó diversos estudios acerca de los reflejos condicionados con lo cual dio pauta para que se realizaran estudios de la actividad nerviosa superior. Logró estudiar en el laboratorio los reflejos condicionados, llegando a controlar y me -- dir, las variables y factores concurrentes.

Además dedicó gran parte de su vida al estudio del refuerzo, la recuperación espontánea, la generalización y la discriminación, con base en sus experimentos acerca de la secreción glandular, realizados con perros.

Pavlov estudió también las neuronas,

"...observó que cuando la discriminación era extremadamente difícil se producía un conflic

(7) WOLMAN B. Benjamín  
Teorías y Sistemas Contemporáneos en Psicología.  
Ediciones Martínez Roca. Traducción: Dr. José To  
ro Trallero. Barcelona 1968. p. 36

to entre excitación e inhibición, el sistema nervioso regularmente puede establecer un equilibrio entre ambos, sin embargo cuando la diferenciación depende de sutilezas, el equilibrio sufre una ruptura..."(8)

Gracias a los estudios realizados por Pavlov y a su insistencia, él logró que el reflejo condicionado fuera retomado en el estudio del proceso enseñanza-aprendizaje, dándole un enfoque socializador del trabajo, con lo cual él pretendía que el hombre pudiera llegar a enriquecer su conciencia social al servicio de la comunidad.

En contraste con Pavlov, Watson decía que él prefería trabajar con animales, pues éstos no llegaban tarde al laboratorio y que la vida de ellos, podía ser observada objetivamente y medida.

Watson se basó en los estudios realizados por Pavlov, y se convenció de que el aprendizaje era tal como lo describía él, o sea un proceso de constitución de reflejos condicionados, mediante la sustitución de un estímulo por otro.

Watson sostenía que la psicología para poder convertirse en ciencia, tenía que partir de lo visible, comprobable y controlable, y por tanto debía dejar de lado a la conciencia, al pensamiento y sobre todo eliminar el método de la introspección, para la ob -

---

(8) HERRERO GONZALEZ, Lucía  
Sistemas de Enseñanza y Medios Auxiliares  
 Material Mimeografiado. p. 11



servación de datos del comportamiento.

#### El conexionismo de Thorndike

Thorndike realizó varios experimentos con diversos animales, acerca del estímulo - respuesta, para él todo es medible, observable y cuantificable. Según él, las células y las neuronas ofrecen la solución al enigma de la conducta. Explica las conexiones en términos de asociaciones encadenadas una tras otra, a partir de un estímulo dado, éste asociado también al placer o al dolor; con respecto a éste último, él observó lo negativo que son los castigos, en comparación con las recompensas presentadas durante el proceso de aprendizaje.

#### Skinner y el condicionamiento operante

La teoría de Skinner, tiene su fundamento en el reforzamiento, que es el estímulo, cuya presentación o eliminación hace aumentar las posibilidades de que se emita o no una respuesta, esto es, cuando el ejecutante ha emitido una respuesta que nosotros deseamos que vuelva a presentar, se le aplica un reforzador a fin de incrementar que esa respuesta vuelva a presentarse.

Y para la eliminación de una conducta, basta con no aplicar ningún reforzador y pasa inadvertida la conducta.

Todas estas ideas de Skinner están basadas en los estudios realizados por Paylov sobre el condicionamiento clásico, así como en los aspectos manejados por Thorndike del premio y el castigo.

La concepción de aprendizaje que tienen los skinne

rianos, presentan un concepto de la conducta fragmentada, parcial y aislada, dado que a éstos sólo les interesa lo observable y medible y no tienen en cuenta otros aspectos como los socioeconómicos, culturales e ideológicos y tampoco consideran al inconsciente de cada individuo.

De hecho, para Skinner, el hombre es una máquina compleja, es por ello que el condicionamiento operante encuentra su acomodo en la docencia, en la instrucción programada específicamente.

#### La Gestalt

El término Gestalt presenta una traducción difícil, pero lo que trata de significar es: una "configuración", un patrón, una estructura organizada y compuesta por varios elementos. Por ello se conoce a la psicología de la gestalt como psicología configurativa.

Wertheimer fue el primero en enunciar a la psicología gestaltista, dando cabida a la noción, cuyo antecedente se remonta hasta la época de los griegos; dicha noción se basa en la idea de que no es posible conocer una cosa mediante el estudio de sus partes componentes, sino que sólo por medio del estudio de su totalidad.

El principio holístico de la gestalt se encuentra fundamentado en la forma como percibimos al mundo, esto es, el insight que es la visión sincrética de cada individuo.

El asociacionismo y el condicionamiento desarro

llaron la teoría del aprendizaje, el psicoanálisis, la teoría de la motivación y las teorías de la gestalt y el campo, revolucionaron la teoría de la percepción y del pensamiento.

Según los asociacionistas la percepción era la imagen mental de los objetos percibidos y que el pensamiento es una combinación mecánica de las imágenes.

Thorndike, Watson, Pavlov y otros aceptaron la tradición asociacionista, pero hubo quien la rechazara como James Ward, él pensaba que debía tenerse en cuenta la unidad y la continuidad del conocimiento, la hilación del ser consciente, así como la experiencia adquirida por cada individuo.

Según los conductistas el mundo físico se percibe como una serie de estímulos independientes, en cambio para la gestalt, el cuerpo humano es accesible a nosotros como parte de nuestra experiencia sensorial, pero esta experiencia sensorial no refleja varias sensaciones independientes. Entre el estímulo y la respuesta tienen lugar unos procesos de organización que moldean los elementos de una unidad compleja.

Según Koehler, los fenómenos percibidos realmente son las totalidades organizadas y no los elementos sensoriales, siendo ésto el objeto de estudio de la psicología de la gestalt, o sea el análisis de los elementos que existen en la organización.

Los psicólogos de la gestalt se opusieron a la

cuantificación, decían que lo que se lograba medir con los tests sólo era un número y que sin un análisis cualitativo no tenía sentido.

Koehler estaba en total desacuerdo en que se tratara de imitar a las ciencias físicas, para él lo ideal era la observación cualitativa y no las medidas prematuras. El criticó a la neurología por haber estudiado y aplicado a los fenómenos mentales a manera de máquinas.

Para Koehler la gestalt es tanto física como mental, para él las funciones del cerebro representan un campo dinámico, por lo tanto la conducta manifiesta del humano constituye un campo dinámico.

Para Koffka las acciones humanas guardan relación con la realidad física, no en lo que ésta es, sino en cómo aparece al sujeto percibiente.

Wertheimer señala, que es la forma, la hechura, la configuración en que aparecen lo que determina nuestra percepción. El distinguía los principios de: 1) proximidad de los elementos entre sí; 2) de semejanza; 3) de cierre; 4) continuidad; 5) familiaridad y 6) estado.

En 1915 Edgar Rubin, eminente fenomenólogo, introdujo la idea de figura y fondo.

"La percepción es selectiva y no todos los estímulos se per

ciben con la misma claridad. Los elementos perceptivos que se hallan organizados en un todo captan nuestra atención y son percibidos con gran claridad, ellos forman la figura mientras que cualquier otra cosa de nuestro campo visual constituye el fondo" (9)

La psicología de la gestalt introdujo una nueva teoría de aprendizaje, asociada a Koehler y a la perspicacia. Con base en los experimentos realizados por Koehler, con chimpancés, se demostró que las respuestas emitidas por éstos, no se daban como intentos ciegos, sino que su conducta ponía de manifiesto que el aprendizaje incluía un considerable volumen de actividad dirigida a un fin. Por ello el principal factor de la teoría del aprendizaje gestaltico es la perspicacia.

Una conceptualización operativa del aprendizaje en grupo. Pichón Riviere.

Pichón Riviere, a partir de sus experiencias de psicoterapia con grupos, hace una valiosa aportación a la psicología del aprendizaje. Su teoría está basada en algunos fundamentos del psicoanálisis y de la teoría de la gestalt.

Para Riviere, el proceso del aprendizaje está vinculado al equilibrio psíquico y a los procesos de percepción, de acuerdo a este último, el autor

-----  
(9) WOLMAN B. Benjamín

Teorías y Sistemas Contemporáneos en Psicología.  
Ediciones Martínez Roca. Traducción: Dr. José Toro Trallero. Barcelona 1968. p. 516

plantea como primordial, la manera como el sujeto percibe al mundo que le rodea. Además dicha concepción está vinculada a la concepción de hombre - que plantea el autor (10), considerando que el hombre es un ente bio-psico-social y que la integración de estos elementos realmente lleva a un verdadero aprendizaje, dándose las condiciones para poder manejar no sólo los contenidos de una asignatura, sino que se puede ayudar a resolver los conflictos individuales y grupales.

"El enfoque psicoanalítico de grupo operativo actúa a partir de la interpretación del individuo en su grupo y también tomando al grupo en su totalidad e interpretándolo" (11)

Con base en este enfoque, en la situación de aprendizaje, no se trata de dar terapia a los participantes, sino más bien se trata de llevar a cabo la tarea manejando aquellos conflictos que se presentan en el grupo y que además estén obstaculizando que se de la tarea. Se trabaja con la idea de que todo aprendizaje es gratificante para los sujetos.

(10) Véase, PICHON-RIVIERE, Enrique  
El proceso grupal. Buenos Aires. 1a. edición  
1980. Ed. Nueva Visión. p. 62

(11) HERRERO GONZALEZ, Lucía  
Sistemas de Enseñanza y Medios Auxiliares  
Material mimeografiado. p.63

Cuando se trabaja en grupo operativo, los roles del docente y de los disidentes no son fijos, ni rígid<sup>o</sup>s, así el docente pasa a ser uno más del grupo.

Para trabajar con el enfoque de grupo operativo, debe conocerse a fondo y sobre todo tener ganas de llevarlo a cabo, es natural que en el grupo se generen al principio miedos, temores, rechazos etc., debido al cambio que esto conlleva, sin embargo lo más importante es que el docente esté dispuesto a trabajar con el grupo e investigue dentro del aula, ya que no se pueden dar recetas, dado que, cada grupo es diferente y al interactuar en un grupo cada individuo actúa con base al llamado ECRO (esquema conceptual referencial y operativo), que se refiere a la experiencia anterior de cada uno, a su historia personal, al grupo de familia al que pertenece.

En esta teoría se:

"...rescata la noción de estructura tal como se maneja en la concepción gestaltista, donde cualquier evento suscitado, repercute e influye a todos los demás" (12)

De acuerdo al enfoque del grupo operativo, lo que se pretende es hacer que el mismo grupo aprenda

---

(12) Op cit., p.64

da para sí y que consigo genere un cambio, una transformación en el mismo. Es por ello que en el trabajo de éste se hace énfasis en la pertenencia, referencia y pertinencia del grupo.

El grupo es percibido ante todo por sus efectos, - su praxis.

"El grupo como sujeto es una-estructura(...), es una es -- estructura de estructuras, ya - que los elementos que lo componen, los seres humanos, están a su vez estructurados"(13)

Se sabe que una estructura es una relación y es además una relación de variables.

El grupo ante su objeto muestra una serie de características de sumo interés, dicho objeto lo define Pichon Riviere como la tarea, así la existencia de una estructura grupal es una condición suficiente, para la existencia de una tarea, dado que, siempre que existe un grupo, existe una tarea.

Tenemos que la praxis grupal resulta de la relación sujeto-grupo con el objeto-tarea. Esta praxis modifica tanto al objeto como a la estructura - del grupo.

(13) CAPARROS, Nicolas et al.

"El grupo visto desde la Psicología vincular" en Clínica y Análisis Grupal. Revista de Psicoterapia social aplicada.

Año 5 No. 24 SEPT/OCT 1980. p. 35



El grupo desde la perspectiva vincular presenta la siguiente relación dialéctica, para el caso del grupo psicológico es: SUJETO-GRUPO PSICOLOGICO-TAREA.

Y para el grupo social la relación es: SUJETO-GRUPO PSICOLOGICO-GRUPO SOCIAL-TAREA.

E. Pichon Riviere, caracteriza al grupo como un conjunto restringido de personas, que ligadas por constantes de tiempo y espacio y articuladas por su mutua representación interna se propone, en forma explícita o implícita una tarea que constituye su finalidad interactuando a través de complejos mecanismos de asunción y adjudicación de roles (14).

El grupo para llegar al discernimiento de lo esencial (naturaleza del fenómeno), llega desde una tarea previa de elaboración de la experiencia de re trabajo del material empírico, proceso de abstracción en el que, en una labor de síntesis e integración, se constituye la visión múltiple que emerge en el concepto.

La elaboración conceptual de la experiencia supera al conocimiento empírico, en tanto que, significa un interrogarse por la esencia.

La temática del grupo, nos remite necesariamente

(14) QUIROGA P. Ana María et al.  
"El concepto de grupo y los principios organizadores de la Estructura grupal en el pensamiento de E. Pichon Riviere" en: Homenaje al Doctor - Enrique Pichon Riviere. Temas de Psicología. Año 1º No. 1 - 1977. p. 11

a la problemática del sujeto.

Para Pichon Riviere, el sujeto es percibido como un emergente, configurado en una trama compleja, en la que se entretienen vinculos y relaciones sociales.

"El sujeto es sano en tanto aprehende la realidad en una -- perspectiva integradora y tiene capacidad para transformar esa realidad, transformándose a la vez él mismo..."(15)

La concepción del hombre, visto como un ente, histórico social, nos remite al sistema de representaciones latentes, no explicitado necesariamente en el discurso, lo cual refleja como sistema representacional las distintas prácticas de los hombres.

La concepción del hombre, de la naturaleza, la - cuestión social e histórica, así como sus interrelaciones, se constituye como lugar teórico implícito o explícito, donde se plantea el problema del sujeto y su comportamiento. En tanto que, este sistema de representaciones, esa visión del mundo, es la -- que orienta la formulación de la pregunta por el sujeto.

(15) QUIROGA P. Ana María et al.

"La Concepción del Sujeto en el Pensamiento de Enrique Pichon Riviere", en Clínica y Análisis Grupal. Revista de Psicoterapia Social Aplicada. Año 5 No. 24 SEPT/OCT. 1980 p. 547

El proceso de conocimiento humano, tiene su fundamento en necesidades materiales, que los hombre resuelven a partir del establecimiento de relaciones sociales. En consecuencia la realidad social, compleja y contradictoria, opera como factor determinante en el desarrollo del conocimiento.

La concepción del sujeto en el pensamiento de Pichon Riviere, es que a partir de su concepción de sujeto como social e históricamente determinado, como configurándose en un interjuego con un contexto que se le da siempre entretejido de vínculos y relaciones sociales.

"Este interjuego tiene una contradicción inherente al sujeto, en tanto organismo viviente: contradicción entre necesidad y satisfacción" (16)

Ya que, la situación de necesidad es la que promueve la relación con el mundo externo, con el otro, en busca de la gratificación. Esa relación intrínseca es la que remite al interjuego sujeto-contexto, en el que dicho sujeto se configura.

La contradicción entre necesidad y satisfacción, se da en el interior del sujeto, pero la fuente de-

---

(16) Ibidem p. 550

gratificación es externa, esta situación promueve - la relación con el mundo externo, en la búsqueda de dicha gratificación. La necesidad aparece como -- fundamento motivacional de toda experiencia de contacto, de todo aprendizaje, de todo vínculo.

La satisfacción a la que sólo accede en la experiencia en el otro, es eminentemente social, vincular.

Pichon Riviere sostiene que la experiencia proporciona un núcleo y un fundamento para la objetividad, ya que, desde esa experiencia en la que se resuelve la contradicción necesidad-satisfacción, el objeto se inscribe en el sujeto, configurando su -- interioridad (17).

En la experiencia de satisfacción el objeto se transforma en un referente interno (objeto interno) interpretando la necesidad, conformándola. Lo que operaba hasta entonces como condición externa cambia de carácter, para transformarse en un elemento de causalidad externa.

La indagación analítica del mundo interno del sujeto, llevó a Pichon Riviere a ampliar el concepto de relación-objeto, formulando la noción de vínculo, al que define como:

---

(17) Véase BUSTURIA GIMENO, Rosa et al.  
Boletín del Centro Internacional de Investigación en Psicología Social y Grupal. No. 3 Venezia, noviembre 1983.

"...una estructura compleja, que incluye un sujeto, un objeto, su mutua interrelación con procesos de comunicación y aprendizaje. Estas relaciones intersubjetivas son direccionales y se establecen sobre la base de necesidad, fundamento motivacional del vínculo" (18)

En el interactuar vincular, entre sujeto y objeto, se da la internalización de esa estructura relacional que adquiere una dimensión intrasubjetiva, - dichas relaciones articuladas al mundo interno del sujeto, son las que van a condicionar las características del aprendizaje de la realidad.

La acción transformadora modifica al contexto y al sujeto, es entonces cuando adquiere la condición de aprendizaje.

Al hablar de aprendizaje, cabe señalar algunos - de los aspectos que lo conforman tal como es visto - a través de la técnica operativa, constituyéndose - así, un Esquema Conceptual Referencial Operativo -- (ECRO), propuesto para ser aplicado a situaciones - concretas de aprendizaje.

ECRO, es el Esquema Conceptual Referencial y Operativo, con el que se opera en el campo de la Psicología Social.

(18) QUIROGA P. Ana María et al.  
 "La Concepción del Sujeto en el Pensamiento de Enrique Pichon Riviere". en Clínica y Análisis-Grupal. Revista de Psicoterapia Social y Aplicada. Año 5 No. 24 SEPT/OCT 1980 p. 554

El esquema conceptual, es el conjunto de conocimientos que proporciona líneas de trabajo e investigación.

El ECRO, permite la comprensión de cada hecho - particular desde una organización o articulación de conceptos universales.

Un elemento fundamental del ECRO, es su operatividad, es decir, si nos enfrentamos a una situación social, lo importante es llegar a la posibilidad de promover una modificación creativa o adaptativa, según un criterio de adaptación activa a la realidad.

"En nuestro ECRO, el criterio de operación, de producción planificada de cambio, en relación - con el logro de los objetivos - propuestos constituye nuestro - criterio de evaluación"(19)

En la medida que el trabajo en grupo operativo, - permite aprender a pensar, a vencer los obstáculos, a través de la cooperación y la complementariedad - en la tarea, las dificultades del aprendizaje, ayuda a enriquecer el conocimiento de sí y del otro en la tarea, de allí que sea terapéutico, en el sentido de que permite la superación de trastornos en el

(19) PICHON RIVIERE, Enrique et al.

"Concepto del ECRO" en Homenaje al Doctor Enrique Pichon-Riviere. Temas de Psicología Social- Año 1° No. 1. p. 8.

aprendizaje, en el pensar, en contacto con la realidad.

"El grupo operativo como técnica, ayuda a resolver las dificultades internas de cada sujeto, los estancamientos y el pensamiento dilemático, haciéndolo dialéctico, a través de la tarea en la que está incluido el esclarecimiento de las resistencias del aprendizaje como cambio" (20)

El ECRO, en grupo operativo, como instrumento único, como unidad operativa, está orientado hacia el aprendizaje y la tarea.

"Cuando se habla de grupo, no hablamos de sociedad, ni de individuos, hablamos de una estructura. De esta forma enunciamos que el concepto de grupo es una abstracción y que en concreto el grupo aparece como la intermediación entre estructura individual y estructura social" (21)

(20) Ibidem., p. 9

(21) BAULEO Armando  
Contrainstitución y grupo  
Ed. Folios México 1975. p. 29

El grupo operativo lo forman un conjunto de personas, las cuales tienen un objetivo común o un interés común, al cual intentan abordar operando como un equipo, del cual obtendrán un aprendizaje.

Al hablar de aprendizaje, hay que explicitar una definición de este concepto, una definición operativa que nos permita abordar el proceso de enseñanza - aprendizaje como tal.

Según Kesselman,

"...el aprendizaje es la adquisición de la capacidad de conductas alternativas para enfrentar los obstáculos. Aprender a pensar los sentimientos, las acciones y los pensamientos. A relacionar nuestra conducta con la de otros. Incluye la evaluación que será la capacidad de reconstruir los sucesos históricos para comprender el presente..." (22)

Al hablar de aprendizaje, se da la oportunidad de exponer tres elementos esenciales que constituyen su fundamento y ampliar sobre ellos inmersos en la operatividad de los grupos de aprendizaje. Ellos son: información, emoción y producción.

---

(22) Citado por, HOYOS MEDINA, Carlos Angel  
"Grupos Operativos en el Aprendizaje:Una visión Panorámica a partir de E. Pichon Riviere"en Revista de Educación de la Universidad Michoacana. Biblos. (1a. parte) No.1 SEPT/OCT. 1979 p. 31



definición de este concepto, una definición operativa que nos permita abordar el proceso de enseñanza-aprendizaje como tal.

Según Kesselman,

"...el aprendizaje es la adquisición de la capacidad de conductas alternativas para enfrentar los obstáculos. Aprender a pensar -- los sentimientos, las acciones y los pensamientos. A relacionar nuestra conducta con la de otros. Incluye la evaluación que sería la capacidad de reconstruir los sucesos históricos para comprender el presente..." (22)

Al hablar de aprendizaje, se da la oportunidad de exponer tres elementos esenciales que constituyen su fundamento y ampliar sobre ellos inmersos en la operatividad de los grupos de aprendizaje. Ellos son: información, emoción y producción.

El concepto de producción, en el proceso de enseñanza-aprendizaje, implica la creación de nuevos elementos, transformando lo dado, o que lo dado se convierta en instrumento de búsqueda.

---

(22) Citado por. HOYOS MEDINA, Carlos Angel  
"Grupos Operativos en el Aprendizaje: Una Visión Panorámica a partir de E. Pichon Riviere" en Revista de Educación de la Universidad Michoacana  
 Biblos. (1a. Parte) No. 1 SEPT/OCT. 1979.  
 p. 31

El concepto de producción, en el proceso de enseñanza - aprendizaje, implica la creación de nuevos elementos, transformando lo dado, o que lo dado se convierta en instrumento de búsqueda.

De donde se deriva que el aprendizaje no es sólo la asimilación de la información, sino también la posibilidad de utilizarla (23).

Según Armando Bauleo, en el funcionamiento grupal se dan tres momentos: indiscriminación, discriminación y de síntesis.

En el momento de indiscriminación, los objetivos del grupo aparecen un tanto confusos, en donde no está clara la tarea a realizar, aunque intelectualmente se puede responder, el razonar sobre ella es posterior. También los conceptos, las técnicas que se utilizan aparecen como confusas.

En esta etapa los señalamientos centrales del coordinador deben ser dirigidos más sobre el encuadre que sobre la tarea.

En el momento de discriminación, es cuando se esclarecen los dos roles básicos: coordinador e integrantes, aquí se explica la tarea manifiesta, o el para qué de la reunión. En este momento es cuando el grupo empieza a percibir que la tarea es

---

(23) BAULEO, Armando  
Ideología, Grupo y Familia  
Ed. Folios 2a. edición México 1974. p. 15

un problema del grupo mismo, no del coordinador.

En el momento de síntesis se da el funcionamiento pleno del grupo, éste comienza un ordenamiento de los diversos subtemas, que forman parte del tema empiezan a hacer experiencias integradoras de lo --  
grar unidades de síntesis.

En este sentido,

"...el grupo operativo tiene como característica el no manejar modelos fijos, sino situacionales y el sentido del proceso se da en la operatividad funcional..." (24)

Dicha característica hace que el aprendizaje que se da en un grupo operativo, signifique una modificación estructural, que signifique un cambio sustancial en el proceso de interacción, una transformación cualitativa del mismo, a la vez que es efecto del interjuego entre los sujetos.

La transformación cualitativa del proceso interaccional, está dada por la internalización del --  
vínculo, pasa de lo externo intersubjetivo, a la--  
dimensión interna del sujeto, adquiere una dimen--

(24) HOYOS MEDINA, Carlos Angel  
"Grupos Operativos en el Aprendizaje: Una Visión Panorámica a partir de Pichon Riviere" en Revista de Educación de la Universidad Michoacana Biblos. (2a. parte) N.º. 2 NOV/DIC. 1979. p.32

sión intrasujeto.

## 2.4 Análisis de la Evaluación Institucional

Teniendo en cuenta lo que ha sido mencionado en el primer capítulo, con respecto al término de la evaluación, podemos agregar que la evaluación como acto de valoración de las actividades educativas, ha sido parte de la historia de las instituciones.

Como podemos notar a través del primer capítulo, el término de evaluación y lo que ésta implica, es producto de diversas propuestas que se han hecho, en su mayoría en otros países como en los Estados Unidos y otros, lo que nos hace ver que la evaluación de la educación en México se ha venido desarrollando de una manera desvinculada a las condiciones del país; dándose una imitación de las técnicas, modelos e instrumentos desarrollados en Norteamérica, sin llegar a adecuarlos a la realidad educativa, cultural y sociopolítica que se vive en México.

Por lo que, el propósito de la evaluación institucional es precisamente:

"...juzgar la adecuación social, económica y cultural de la institución educativa en relación al desarrollo de la sociedad" (13)

Podemos decir que la génesis conceptual de la eva-

(13) CARRION CARRANZA, Carmen  
Ensayo. Génesis y desarrollo del concepto de evaluación institucional. Perfiles educativos No.6  
 UNAM-CISE. julio-agosto-septiembre 1984 p.44

luación institucional, está fundamentada por los procesos del "deber ser" educativo y por los procesos-técnicos de la evaluación, identificándose dos etapas: la acreditación escolar y la realimentación del sistema institucional de educación.

La acreditación escolar se refiere, a la medición de los conocimientos adquiridos por los alumnos y posteriormente el maestro - institución es el encargado de asignar un número y al final del ciclo-escolar un diploma, esto quiere decir que en las instituciones educativas, la acreditación tiene como resultado la certificación, la cual avala las capacidades adquiridas por el sujeto. Este tipo de evaluación - acreditación, se maneja a partir de la concepción que la tecnología educativa tiene de la educación, emarcándola en una educación enciclopédica y centrada en la competencia individual.

Todo esto genera que se llegue a perder el interés por aprender, lo único que pareciera ser que importa es la acreditación institucional, por lo cual dicha acreditación tiene dos funciones: una individual, con la cual se avalan las capacidades adquiridas por el estudiante, dándole su pase a un nivel superior o bien para atribuirle cualificaciones laborales. La otra función es de tipo socioeconómico, la cual se deriva de la concepción de la educación como formadora de capital humano.

La acreditación en este sentido, elimina toda valoración crítica en la evaluación y pasa a ser un acto aparentemente objetivo y racional.

La evaluación como realimentación del sistema institucional de educación, se refiere a los mecanismos utilizados para localizar los elementos del sistema educativo que no permiten el buen funcionamiento de la institución, basada en una concepción sistémica de la educación. En este sentido se refiere a la evaluación que se hace para la toma de decisiones. Estas ideas han hecho que se creen nuevos modelos sistemáticos con el fin de incrementar la eficiencia y eficacia, donde la acreditación pasa a ser un indicador "objetivo y confiable" de la calidad educativa, dejando de lado muchos factores que son importantes para llevar a cabo una evaluación completa.

En este sentido, dentro de la pedagogía institucional, que es uno de los antecedentes del análisis institucional, se muestran dos caminos teóricos diferentes para realizar una evaluación institucional: una de orientación sociológica y autogestionaria y otra que responde más a la psicoterapia y al psicoanálisis.

La primera, representada por Lapassade y Labrot, se define como un análisis permanente de las instituciones, donde se distinguen elementos endógenos y exógenos. Los endógenos se refieren a todo aquello que se da al interior de la clase o grupo, como producto de la acción del mismo y que responden a las necesidades de auto-organización. Y los exógenos incluyen todo aquello que es exterior a la clase y que le impone reglas de funcionamiento, como la burocracia educativa, los programas, las autoridades etc.

Dentro de esta tendencia, con base a un análisis permanente de las instituciones externas, se define el margen con el cual el grupo podrá autoadministrar su funcionamiento y su trabajo, regulándose mediante el manejo de los factores endógenos.

Además para que funcione el grupo con esta tendencia, el profesor debe de pasar a ser uno más del grupo, renunciando al poder que le otorga el "saber" y las instituciones externas; lo cual conducirá al grupo a la autoquestión.

En cuanto a la tendencia del psicoanálisis, el trabajo consiste en sesiones en las que los alumnos-trabajan todo lo referente a la vida educativa en la escuela; donde el profesor pasa a ser uno más del grupo, en este sentido se retoma lo planteado por el enfoque de grupos operativos de Pichón Riviere.

Con esta técnica se plantea como necesario enfrentar situaciones que cuestionen la historia de los individuos.

Se le da importancia al espacio, partiendo de la hipótesis de que:

"... el no dominio, la no aproximación del espacio de trabajo lleva a la ansiedad, a crear como reacción actitudes de comportamiento importantes, lo cual evidentemente interfiere en la-



vida escolar y en el aprendizaje" (14).

Es por ello que se retoman los elementos planteados por Pichón Riviere, para que se de el aprendizaje, con base a su enfoque de la teoría de grupo operativo.

---

(14) DE LELIA, Cayetano et al.  
Los desafíos de la Evaluación.  
Revista Mexicana de Sociología. Instituto de Investigaciones Sociales/UNAM. p.244

C A T E G O R I A S   D E   E V A L U A C I O N

3.1 Evaluación Cuantitativa

Retomando lo que hasta aquí se ha mencionado, en materia de evaluación, aún es preciso hacer una distinción de sus categorías, en tanto que la evaluación, precisa del proceso sistemático, semejante al método científico, ésta debe ser objetiva y tener ciertas cualidades lo que permite determinar sus métodos.

Es por ello que en este capítulo, se hablará de las categorías de la evaluación.

En cuanto a evaluación cuantitativa tenemos que, el status científico pone de relieve el uso de la experimentación y la cuantificación de los datos, por ello la psicología de la conciencia, impregnada por la ideología dominante de fines del S XIX y principios del siglo XX y consigo, la necesidad de observar hechos y preveer para poder controlar, hizo que se introdujera el método cuantitativo en su campo de acción.

El uso del método cuantitativo en psicología, se da en forma paralela al viraje producido del s. XX,

como ya se mencionó, con el surgimiento de la tendencia objetivista positivista que lo impregna y declara la muerte de la conciencia como objeto de estudio, de algo que quiere llegar a ser ciencia, para ello su objeto debe ser observable, medible y en cuanto al método no puede seguir siendo el de la introspección; sino que, debe recurrirse al de la observación y a la experimentación; esto responde a la teoría del conductismo de Watson, fiel a la ideología positivista.

Dentro de la evaluación cuantitativa, con la producción y exposición de datos, se "legitiman" las creencias que se tienen acerca de una sociedad, fenómeno etc. Se toman como base los productos de las acciones para obtener los datos; éstos se organizan, tabulan, grafican, resumen, transcriben, codifican y simbolizan.

"Finalmente aparecen los 'datos' por lo regular en forma escrita en sistemas de notación estandarizados como una parte especial de un texto con su propio formato original, etiquetas y explicaciones" (1)

Con éste los datos pasan a representar mecanis -

(1) SCHWRTZ, Howard  
 JACOBS, Jerry  
 Sociología Cualitativa. Método para la reconstrucción de la realidad. Ed. Trillas 1a. edición. México 1984. Cap. I p.20

mos de justificación, por lo cual se cae en asignar números a las observaciones cualitativas. En este sentido, supuestamente se producen datos, al contar y medir cosas. Las cosas medidas pueden ser individuos, grupos, sociedades, actos de lenguaje, el aprendizaje etc.

Lo cierto es que:

"...las matemáticas son indiscutiblemente científicas y su utilización como método es, para algunos, una conquista irrenunciable al par que una prueba de la científicidad de lo que estudia" (2)

La cuestión más específica, relacionada con el caso que nos ocupa, se refiere a la posibilidad y legitimidad de cuantificar en materia educativa y acerca del lugar teórico que ocupan las conclusiones basadas en mediciones. Así:

"...la cuantificación de datos se convierte en la técnica apropiada para la verificación. Este procedimiento vinculado directamente al positivismo, reduce

(2) BRAUNSTEIN A., Néstor et al.  
Psicología: Ideología y Ciencia  
 S. XXI 7a, edición. México 1981 p. 156

ce el problema del conocimiento  
al ámbito fenomenológico" (3)

El postulado de que el problema de la ciencia es el método, y la aceptación de una relación entre la cuantificación y ciencia; entre el uso privilegiado de este método (el matemático) y la cientificidad - de las conclusiones a que se llegue, es un postulado retomado por la evaluación educativa, que se realiza tanto en el campo de la educación formal como en el de la educación no formal, así se considera - que para lograr una verdadera evaluación "científica" y "confiable", es necesario hacer uso del método cuantitativo.

Dicho postulado, tiene su fundamento, como ya se mencionó en la concepción positivista, movimiento - que surgió con Comte, quien en una de sus obras (el discurso sobre el espíritu) hace la siguiente categorización:

El conocimiento científico es caracterizado según un modelo acumulativo. Con base en esta categorización, se le concede importancia al método matemático, para expresar experiencias y verificaciones, ya que son consideradas más precisas.

---

(3) DÍAZ BARRIGA, Angel  
Didáctica y Currículum  
Ed. Nuevomar Cap. V p. 112

"Concepción del conocimiento científico que desconoce él mismo, -- procede a partir de una ruptura, -- la ruptura epistemológica, ruptura con las evidencias, con las experiencias cotidianas, con el sentido común, en síntesis con lo -- ideológico..." (4)

Con base en lo anterior, el positivismo privilegia a la observación de hechos, para la formulación de leyes, a partir de ellos.

Dichas leyes, acerca de los fenómenos, son consideradas como la ciencia, en donde el verdadero espíritu científico, consiste sobre todo en ver para preveer, en estudiar lo que es para deducir lo que será. Estas ideas, se marcan dentro del positivismo, el cual se encuentra dentro de una ideología de clase, la ideología de la burguesía.

Por los antecedentes antes señalados, la evaluación por lo general se asocia a los exámenes, a la calificación y a la medición, al encasillamiento -- del estudiante en un número, ya que la evaluación -- de este tipo (evaluación cuantitativa), sólo nos -- conduce a saber cuánto ha logrado memorizar el estudiante, del plan de estudios que se le ha dado, pero no nos dice nada en cuanto al verdadero aprendizaje que ha adquirido el estudiante.

(4) BRAUNSTEIN A. Néstor et al.  
Psicología: Ideología y Ciencia  
 Del cap. 7. "El problema de la medida en Psicología" de Gloria Benedito. Ed. S XXI. 7a. edición  
 1981 p. 157.

Este tipo de evaluación hace que el alumno no tome conciencia de sí mismo, así como de su situación, en donde lo importante es sacar diez, y con ello el alumno no reflexiona acerca de su aprendizaje; cómo y cuándo lo adquirió, con esto, se forma un falso mito del aprendizaje, referido únicamente a un número.

Pero dicha situación es reforzada por la sociedad en la cual vivimos, ya que, como nos señala Alberto Merani, nos encontramos en una sociedad de credenciales, en donde lo importante son los títulos, no así, la calidad de los conocimientos adquiridos, ni mucho menos la formación integral del hombre como tal.

En este punto es necesario aclarar que la categoría de evaluación cuantitativa, es valiosa para conducir una ciencia positiva, esto es, permite una recolección de datos clara, rigurosa y confiable, y permite someter a prueba hipótesis empíricas en una forma consciente.

En materia educativa, tenemos que, a pesar de que con la aplicación de métodos cuantitativos, se piensa que se está realizando una evaluación objetiva y científica, cabría cuestionarse esta información obtenida, posee las características mencionadas, lo cual se verá con más detalle en el siguiente apartado.

En este sentido cabe señalar, que la educación - de adultos esconde tras de sí una serie de mitos legitimantes, que hacen que la mayor preocupación se centre en la cuantificación, más que en la calidad de la educación que se está dando. En donde uno - de sus fines es la certificación, teniendo como -- instrumento pruebas "objetivas", que sólo miden lo memorizado por los adultos, y no así su transformación y cambios al interior de su ámbito social.

El papel tradicional, hace que se vea al conocimiento como en el primer modelo que plantea Adam - Schaff, donde se tiene una concepción mecanicista - de la teoría del reflejo. Según esta concepción - el objeto de conocimiento actúa sobre el aparato - perceptivo del sujeto, que es un agente pasivo, contemplativo y receptivo; y el producto de este re - flejo ( el conocimiento ), es un reflejo cuya génesis está en relación con la acción mecánica del - objeto sobre el sujeto. (5)

Dentro de la evaluación cuantitativa, podemos - mencionar a las esclas estimativas, dado que éstas forman parte de una variada gama de técnicas psicológicas y de investigación social, mismas que han - sido llevadas al campo educativo.

---

(5) véase E.N.E.P. ACATLAN  
Introducción a la Epistemología  
 Art. La relación cognoscitiva. El proceso de co  
 nocimiento de Adam Schaff. 2a. edición 1981



La escala estimativa, según Víctor Matías, es un instrumento de observación dirigida a efecto de estimar convenientemente, el rendimiento escolar que se refiere a los procesos, productos y realizaciones (6).

Las escalas estimativas sirven para apreciar algunos rasgos de la conducta humana, lo cual se logra a través de la observación. Dentro del campo educativo, es importante usar escalas estimativas que miden los rasgos, cualidades o aspectos que el sujeto observado puede reunir como productos del aprendizaje.

La evaluación de estos rasgos, cualidades y aspectos, han de realizarse durante el tiempo en que éste se realiza, a fin de evitar una apreciación subjetiva.

Para elaborar una escala estimativa (7) es necesario tener en cuenta los siguientes aspectos:

- a) Formular objetivos a alcanzar
- b) traducirlos en términos de comportamiento
- c) crear situaciones propicias y adecuadas para que los comportamientos producidos, puedan observarse y evaluarse.
- d) disponer del guión o esquema de evaluación (rasgos básicos y grados de apreciación) pa -

(6) Véase MATÍAS RODRIGUEZ R. Víctor  
Psicotécnica Pedagógica. Teoría y Práctica  
Ed. Porrúa. México 1986 13a. edición p.277

(7) PICHOT, Pierre  
Los Tests Mentales. Biblioteca del hombre Contemporáneo. Vol. 30. Ed. Paidós 1979.

ra registrar y estimar los comportamientos.

Dichos elementos nos pueden servir para evaluar ciertos aspectos, dado que en un Taller Comunitario entre otras cosas, se trabaja el aspecto de manualidades, así a través de la observación podemos ayudarnos con una escala estimativa para recabar la información: como la dedicación, la colaboración etc, mismas que servirán para enriquecer el trabajo del grupo.

### 3.2 Evaluación Cualitativa

Sin duda, los actuales sistemas de evaluación, - responde a una función legitimadora de control. Por tanto, la evaluación no puede analizarse únicamente como una propuesta técnica, sería importante cuestionarnos por qué los diferentes textos de evaluación, no tocan este punto, lo social y además nos - hacen creer que con la aplicación de ciertos instrumentos, en concreto las pruebas llamadas "objetivas" estamos siendo muy objetivos y hasta se llega a manejar que muy científicos, como lo vimos en el inciso anterior.

"La evaluación carece de una - construcción teórica sobre su objeto de estudio, quedándose en un nivel de descripción y - acción empirista" (8)

La evaluación cualitativa ha de partir de una ca racterización previa del objeto,

"...concebido como una cons - trucción teórica provisoria -- que permitiera sustituir preno - ciones propias del sentido co - mún (Bourdieu)" (9)

(8) DÍAZ BARRIGA, Angel  
Didáctica y Currículum. Ed. Nuevomar 1a. edición  
México 1984. Cp. V. p. 109.

(9) DE LELLA, Cayetano et al  
Revista Mexicana de Sociología. INstituto de In -  
vestigaciones Sociales/UNAM. p.41

La construcción del objeto, constituye un requisito primordial en la investigación científica y de igual forma para poder realizar la evaluación.

Para la construcción del objeto, es necesario tener un enfoque epistemológico, que explore tanto las condiciones como los límites de la validez de conceptos y técnicas, para el caso particular del que se trate.

Para el caso que nos ocupa, el objeto, puede delinirse como una articulación compleja entre formaciones discursivas y configuraciones emocionales, vigentes en el funcionamiento grupal e institucional, que determinan en buena medida lo que se puede hacer y lo que no.

Dicha articulación se refiere al resultado colectivo de las condiciones sociales de producción y a los efectos colectivos que esto genera.

Se debe analizar el tipo de formación discursiva y emocional de los participantes, en especial de quienes "dirigen", - en este sentido se pueden analizar dichas configuraciones, en términos de efectos y condiciones sociales.

El discurso puede ser considerado como una totalidad de significación, como una práctica social enunciativa, eficaz, que ha de ser abordada tomando en cuenta sus condiciones sociales de producción.

"... el discurso es circunscrito como un texto y como una práctica a la

vez o sea, como una práctica enun-  
ciativa, que es capaz de promover  
efectos de condiciones sociales-  
de producción delimitables, suscep-  
tibles de identificación y de a-  
nálisis" (10)

No cabe duda que lo enunciativo es parte de la -  
expresión ideológica, que como formaciones precisas  
inciden de una manera determinante, en lo que se ha  
ce y lo que no se hace socialmente.

Los esfuerzos por reconstruir la realidad de un -  
escenario social, han desarrollado numerosas estrate-  
gias metodológicas, ejemplo de ello es el uso de la  
observación participativa en la investigación. Por  
ejemplo podemos citar la investigación realizada -  
por Anita Barabtarlo y Margarita Theez, cuyo traba-  
jo es fruto de una investigación que se ha venido -  
realizando en el Centro de Investigaciones y Servi-  
cios Educativos de la UNAM (CISE), con el fin de re-  
cabar elementos para proponer una metodología dirigi-  
da a la formación de profesores en investigacion edu-  
cativa.

Este trabajo es retomado en la medida que se con-  
cibe la formación del docente en el contexto de la -  
Educación de Adultos que sostiene el principio de -  
"aprender a aprender".

(10) Op. cit., p. 43

El aprendizaje , en la concepción que se maneja - no es una asimilación mecánica-pasiva de hechos, si - no un proceso de enfrentamiento activo del alumno - con un contexto (problema); tiene lugar sobre la ba - se de conocimientos previos y produce un reordena - miento y una reestructuración de las ideas acerca - del asunto.

Todo proceso de conocimiento requiere de un orde - namiento de los nuevos conocimientos adquiridos, así como de la reflexión acerca del lugar que ocupan e - sos conocimientos, en el sistema del campo del saber el aprendizaje sólo puede tener lugar allí donde hay algo ya aprendido, en contacto con algo aún no apren - dido.

En esta investigación, se señala que la participa - ción es la estrategia del aprendizaje, lo cual impli - ca un proceso de comunicación e interactuación entre los participantes, donde el maestro pasa a ser un - coordinador-investigador, cuya función es propiciar aprendizajes significativos. Esta investigación - trata dos estudios de caso.

El primero se trata de un curso abierto del Sub - programa de Actualización Didáctica del CISE. El - curso quedó conformado por 29 alumnos. Por su ca - racter abierto, no fue posible cumplir con los crite - rios de horizontalidad y participación plena, que -

sustenta la metodología participativa.

Como resultado del curso se llegó a cinco conclusiones que sintetizan la reflexión del grupo:

1. El conocimiento surge de las necesidades
2. Investigar es problematizar, cuestionar la realidad.
3. La desmitificación del investigador científico considerado como un "sabelotodo", miembro de una élite que tiene poder por saber. La investigación participativa procede con base en las necesidades cotidianas.
4. El docente puede ser un investigador de su proceso de docencia.
5. La validez del proceso de investigación la da el sujeto y el grupo en que participa a partir de un proyecto de transformación de la realidad.

En cuanto a la modalidad de la formación, el principal aspecto que surgió fue la dependencia de participantes con respecto al coordinador, lo cual se debió a la angustia ante la posibilidad de tener que tomar decisiones y al hecho de aprender a aprender, sin embargo se llegó a tomar conciencia grupal acerca de ello, llegándose a tener la necesidad de crear un compromiso grupal (1).

Otro estudio de caso fue el primer Taller introductorio de Investigación Participativa. Escuela

(1) Véase BARABTARLO, Anita et al.

"La investigación participativa en la docencia" en Perfiles Educativos No. 2. Jul-agost-sept. 1983. UNAM-CISE pp. 17 - 31

Normal Superiorde México (ENSM).

Los participantes eran tanto alumnos como profesores de la Escuela Normal Superior. El objetivo de este curso fue el iniciar a los maestros y alumnos en las metodologías participativas, concretamente en el método de la investigación-acción, para la formación en investigación educativa. El trabajo fue realizado en grupos y de manera participativa se dividieron en grupos de 26 personas cada uno, - con un coordinador y un observador.

En la primera sesión se hizo el encuadre del grupo, se discutió el programa en grupos de trabajo, - así como en reunión plenaria, se aclararon dudas, - se hicieron sugerencias y se discutieron sus alcances y limitaciones.

En esta sesión los participantes hablaron de sus vivencias y experiencias en investigación educativa así como de sus expectativas.

Durante las sesiones posteriores salió a relucir el problema que traía consigo el trabajo grupal y el consiguiente aprendizaje grupal.

Los participantes estaban acostumbrados a un aprendizaje individual, mecanicista y acrítico.



Fue en el marco del trabajo de este taller donde los participantes fueron tomando conciencia de la diferencia entre el aprendizaje grupal y el individual y de los obstáculos que se presentan al traer consigo cada uno de los participantes, su modo acostumbrado de estudiar los textos y el no poder hacerse el análisis del texto con apoyo en la experiencia docente y metodológica de cada uno. Finalmente a través del trabajo en grupo lograron tomar conciencia de la importancia de éste, así como de la manera como han de resolverse los problemas en grupo (12).

Estos intentos por reconstruir la realidad han sido enmarcados, dentro de la estructura teórica de la interacción simbólica.

"La posición básica de esta orientación, es que para poder comprender los fenómenos sociales, el investigador necesita describir la 'definición de la situación' de los actos esto es su percepción e interpretación de la realidad y la forma en que éstas se relacionan con su comportamiento" (13)

---

(12) Idem. pp: 17-31

(13) SCHWARTZ, Howard  
JACOBS, Jerry  
Sociología Cualitativa . Método para la reconstrucción de la realidad. Ed. Trillas. 1a. edición. México 1984. p. 25

Esta gestalt resultante (la definición de la situación), se ve que procede de la interacción de la biografía, la situación, la comunicación no verbal y el intercambio lingüístico que caracterizan a toda la interacción social.

Por otro lado tenemos que, para conceptualizar ciertos procesos psíquicos que operan en la práctica de los participantes, se puede emplear, analógicamente la noción de formación emocional. Con este término se alude al carácter móvil, a la vez que sistemático de los procesos psicosociales implicados.

Dichas formaciones se estudian a través del estudio de los conflictos y miedos básicos, mecanismos de defensa y principales vínculos.

En cuanto a lo discursivo, se ha demostrado que frecuentemente se articula con las formaciones emocionales de los participantes, lo cual de alguna manera, conlleva procesos de reproducción ideológica, implicando además mecanismos de repetición psíquica.

Los procesos de reproducción - repetición, responden a los procesos institucionales.

El análisis discursivo, no analiza la interioridad de los sujetos, por lo tanto, esta problemática

ha de ser encarada en una forma no subjetiva.

La exigencia de una vigilancia metodológica adecuada, es que las técnicas den cuenta de la cualidad propia del objeto.

"No existen normas o reglas operacionales probadas, válidas para toda situación, ni un decálogo de aplicación automática, garantía de objetividad y cientificidad (Bordieau)" (14)

Se han discriminado dos tipos de configuraciones: las discursivas y las emocionales, susceptibles de análisis según categorías autónomas; pero que participen de algún tipo de articulación que serían detectables en un mismo discurso.

Las técnicas de los cuestionarios, en especial los de respuesta cerrada, conciben a la conciencia individual, como fuente de información necesariamente válida, minimizando no sólo la simulación pretendida que suele contener las contestaciones convencionales a preguntas más o menos cerradas.

La alternativa ante tal situación, es retomar -- las ideas planteadas por el enfoque de grupo opera

(14) DE LELLA, Cayetano et al.  
Revista Mexicana de Sociología. Instituto de Investigaciones Sociales/UNAM p. 48

tivo de Pichon Riviere, para que realmente se pueda dar un discurso en el que se expresen aspectos inconscientes y colectivos, ideológicos y emocionales.

Se debe tener en cuenta que en el momento de -- trabajar con el enfoque de grupo operativo, es necesario que a cada miembro del grupo se le deje en libertad de estructurar sus propios problemas, prioridades, lenguaje y matices. Al final de cada sesión se puede sugerir que se propongan preguntas abiertas, orientadas a cubrir, profundizar y enriquecer con las experiencias de cada adulto, los temas seleccionados, o bien que se concluya la sesión con otra actividad.

Los protocolos han de ser analizados y procesados de acuerdo con el objeto construido y con ciertas reglas y conceptos del análisis discursivo y -- del enfoque operativo, las características de éste -- último, ya fueron descritas en el segundo capítulo.

Sin duda la dimensión emocional, desempeña un papel importante en la inserción de la gran parte de los participantes en sus grupos sociales.

### 3.3 La Autoevaluación

La autoevaluación es definida como la actividad-evaluativa que realizan los mismos adultos o participantes del proceso educativo. El proceso de la autoevaluación, tiene como objetivo principal, realizar la valoración de las actividades desarrolladas en la operatividad, en términos de logros alcanzados tanto individualmente como en comunidad (15).

Así mismo, evaluar los problemas que se presentaron durante el proceso, con el fin de identificar - el grado de cumplimiento obtenido, de acuerdo a la tarea propuesta a realizar; así como, sus propios - procesos de planeación y programación.

Dicha actividad de autoevaluación, con la aplicación de la técnica de grupo operativo, se realiza durante el proceso ,de enseñanza - aprendizaje, dado que en la propuesta que se da se interpreta a -- éste como un todo, dentro del cual está inmerso el proceso de la evaluación.

La evaluación ha de ser vista como un interjuego entre una autoevaluación individual y grupal, - ello permitirá reflexionar al participante del proceso de enseñanza - aprendizaje, acerca de su pro -

(15) Véase INSTITUTO POLITECNICO NACIONAL  
Evaluación Interna del I.P.N.  
Secretaría Técnica. Dirección de Evaluación  
1985-1986. p.29

pio proceso de aprender, a la vez que permite confrontar este proceso con el seguido por los demás - miembros del grupo, y la manera como el grupo percibió su proceso (16).

La evaluación concebida de esta manera, tenderá a propiciar que el sujeto sea autoconsciente de sus alcances y limitaciones; lo cual le permitirá fijar se nuevas metas.

Dentro del proceso de autoevaluación es importante tener en cuenta las características socioeconómicas y culturales en las cuales se está trabajando, de hecho en cada Taller Comunitario hubo que tener en cuenta estas características para autoevaluar el rendimiento y logros que se iban teniendo en el mismo. Así la autoevaluación permite conocer el grado de avance, que teniendo en cuenta, criterios variables tanto para cada Taller como para cada adulto se va alcanzando.

La autoevaluación en un grupo operativo, se realiza en todas las sesiones de trabajo, dado que se da una constante interacción tanto con los diferentes miembros del grupo como en el proceso mismo de enseñanza - aprendizaje.

---

(16) Véase PANSZA GONZALEZ, Margarita et al.  
Fundamentación de la Didáctica  
Tomo 1. ediciones Gernika. p. 212.

## DISEÑO DE MODELOS DE EVALUACIÓN Y SUS VINCULOS CON OTROS PROCESOS.

4.1 Planeación

Una vez enmarcados los elementos que forman parte del proceso de la evaluación educativa, cabe hacer en este punto una reflexión, acerca de la procedencia de los elementos que se han señalado como partes importantes para que se pueda llevar a cabo la evaluación, y de alguna manera a qué cuestionamientos responde.

En este sentido cabe señalar que se hace una descripción de las etapas que se manejan en el proceso administrativo, como elementos que forman parte del proceso de evaluación, dado que, dentro de la Subdirección de Evaluación y Planeación del I.N.E.A., se toman estas etapas como los pasos a seguir para llevar a cabo la evaluación. no sólo del proceso de enseñanza-aprendizaje, sino que también para evaluar los logros y actividades realizadas en la misma, de hecho quien está a cargo de dicha Subdirección, es un administrador, el Lic. Fernando Cienfuegos.

Uno de los mayores problemas de todo proceso de-

evaluación, es contar con un modelo que sea congruente con las propias necesidades, actualmente en educación de adultos, concretamente en el Instituto Nacional de Educación para los Adultos, se ha visto que los resultados obtenidos son aparentemente escasos -- por tal motivo, la evaluación se ha ligado estrechamente a tres etapas primordiales, que tienen su fundamento en el proceso administrativo de las instituciones educativas, sobre todo en aquellas que son -- parte del sector público, identificándose con las etapas del proceso administrativo, las cuales se desarrollarán en este capítulo.

Los elementos de la administración, que están dirigidos a la construcción o estructuración del organismo social son: la previsión, la planeación y la -- organización.

Los elementos que tienen por fin, hacer actuar y operar o funcionar ese organismo social ya construido teóricamente son" la operación, la dirección y el control.

En este primer apartado hablaremos de la planeación. Cabe señalar que, las etapas del proceso administrativo son manejadas y divididas en diferentes formas, según el autor; sin embargo lo importante es que, en esencia responden al mismo objetivo.

Dentro de la planeación, se tiene en cuenta la -



previsión, ésta se refiere a todo aquello que tiene que fijarse hasta determinar lo que se puede hacer.

En la previsión se consideran los siguientes aspectos:

- Los objetivos, que serán los que administrarán la tarea a realizar.
- Las investigaciones, ya que la información y la experiencia adquirida con éstas, serán muy valiosas para la futura planeación.
- Alternativas, todo administrador está vinculado a la toma de decisiones. Y toda decisión implica elegir entre dos o más alternativas.

"Puede decirse que el éxito del administrador moderno radica en gran parte en su capacidad para presentar diversas alternativas señalando a cada una sus ventajas y limitaciones" (1)

Lo cual se vincula al uso de técnicas modernas que a base de métodos cuantitativos; estudian por medio de modelos de preferencias matemáticas, por medio de simulaciones etc., las más diversas alternativas posibles, para elegir la más adecuada.

Así, la evaluación de las necesidades es un tipo

---

(1) REYES PONCE, Agustín  
Administración por Objetivos. Primera parte  
Ed. Limusa. 11a. edición, México 1976 p. 20

de análisis de discrepancias que contribuye a indicar dónde estamos, con qué bases contamos y hacia dónde debemos ir.

"La administración del aprendizaje implica la determinación de necesidades de los estudiantes, la identificación de los problemas y luego la implantación de un proceso o procedimientos para elaborar un sistema educativo..." (2)

Cuyo objetivo es determinar las capacidades, conocimientos y actitudes que requieren los estudiantes.

Donde el trabajo del administrador educacional, consiste precisamente en planificar, diseñar y estructurar un sistema eficiente y eficaz de aprendizaje, que responda a las necesidades del alumno y la sociedad.

Por otro lado, tenemos que la palabra planeación viene de plan, que deriva de plano. La misma etimología indica que, lo que se hace es fijar planos, para orientar las acciones.

Los planos de tipo administrativo son muy diversos, todos ellos tienen que ver con la administración por resultados, de éstos algunos han sido retomados por el sistema educativo.

(2) MORALES-GOMEZ A. Daniel et al.  
La Educación y desarrollo dependiente en América Latina. 3a. edición. Gernika p. 23

En este caso, primero se formulan los programas, - donde la esencia de éstos, es la fijación del factor tiempo.

En la administración por resultados, y al parecer en la planeación educativa, lo importante es fijar - tiempos precisos a cada actividad concreta y asegu - rarse después de que esos tiempos se cumplan con exac - titud. De ahí que los programas sean una actividad esencial en la administración.

Finalmente, con los elementos que se logren tener dentro de esta etapa, servirán para determinar las - necesidades y discrepancias que deben resolverse, -- proporcionándose los requisitos generales de un sis - tema educativo. Esos requisitos servirán como ba - se para llevar a cabo la siguiente etapa del proce - so.

Dentro de la administración se considera como un error fatal el hecho de dejar "abierto" el tiempo - en que cada actividad ha de realizarse, esta misma - preocupación, se ha trasladado al sistema educativo, sacrificando en muchas ocasiones la calidad de la - enseñanza por la cantidad, sin tener en cuenta los - factores que intervienen en el proceso de aprendiza - je, por tanto, olvidándose del fin primordial de la educación.

#### 4.2 Organización

La palabra organización, viene del griego "orga -- non" que significa instrumento.

La organización implica: a) partes y funciones -- vivieras, dado que ningún organismo tiene partes idénticas ni de igual función. b) Una unidad funcional, en tanto que, las diversas partes del todo, tienen un fin común e idéntico. c) Una coordinación, -- precisamente para lograr ese fin, cada una pone una acción distinta, pero complementaria de los demás; -- obran en vista del fin común y ordenarse conforme a una idea específica.

Terry, define a la organización como el arreglo -- de las funciones que se estiman necesarias para lo -- lograr un objetivo, y una indicación de la autoridad -- y la responsabilidad asignadas a las personas que -- tienen a su cargo la ejecución de las funciones respectivas.

Reyes Ponce la define como la estructuración técnica de las relaciones que deben existir entre las -- funciones, niveles y actividades de los elementos materiales y humanos de un organismo social, con el -- fin de lograr su máxima eficiencia dentro de los planes y objetivos señalados (3)

En esencia, la organización es el dato final del

---

(3) PONCE REYES, Agustín  
Administración de Empresas. Teoría y Práctica  
 2a. parte. Ed. Limusa. 11a. reimpresión. Méx. 1976

aspecto estadístico , esto es nos señala quién y cómo se van a realizar las cosas.

Cuando la organización está terminada, se procede a actuar, dirigir y controlar el proceso.

La organizazación es el elemento teórico final que engloba todo lo que la previsión y la planeación han señalado al respecto cómo debe ser o funcionar.

La organización constituye el enlace entre los aspectos teóricos y los aspectos prácticos, o sea, entre lo que debe ser y lo que es.

En primer término, debe precisarse cómo ha de ser la organización y después integrarla como resultante más conveniente, de acuerdo con los elementos humanos y materiales con que se cuenten.

Dentro de la administración, resulta de gran importancia, tener en cuenta los siguientes principios dentro de la etapa de organización:

-El principio de la especialización, es de importancia, ya que la idea que se tiene en administración es que cuanto más se divide el trabajo, dedicando a cada empleado a una actividad, más limitada y concreta, obteniéndose una mayor eficiencia, precisión y destreza.

Se considera que el hombre está limitado, que es-

imposible, aún para metes y capacidades privilegia - das abarcar todo.

-El principio de mando, donde se hace hincapié - que para cada función debe existir un sólo jefe.

-El principio del equilibrio, autoridad y respon- sabilidad, se refiere a que se debe precisar el- grado de responsabilidad que corresponde a cada- nivel jerárquico, estableciéndose al mismo tiem- po la autoridad correspondiente a ella.

Se plantea que cada miembro de la empresa tenga- bien definidas sus responsabilidades para lograr un buen funcionamiento.

-En cuanto al principio del equilibrio de direc- ción-control, tenemos que se debe a cada grado - de delegación, corresponder al establecimiento - de los controles adecuados, para asegurar la uni dad de mando.

Otro aspecto a considerar es la funcionalización, o las reglas sobre la división de las funciones a - realizar..

La división en el primer nivel jerárquico, es ca- si siempre funcional. Para hacer esta división, se- ha de partir de la consideración de los objetivos y- planes aprobados y de modo que se favorezca la efi- ciencia.

Las unidades de organización se forman agrupando las funciones de cada línea básica, de acuerdo a los criterios de:

- a) el trabajo que se desee realizar
- b) las personas de las que se dispone
- c) los lugares en que dicho trabajo debe realizarse. Teniendo en cuenta, cada línea de mando y responsabilidad.

Existen diferentes sistemas de organización que es importante ilustrar tanto que, la organización de tipo educativo se desprende de estos sistemas.

Dichos sistemas han de considerarse, como las diversas combinaciones de la división de funciones y la autoridad, a través de las cuales se realiza la organización.

La organización lineal o militar, es aquella en donde la autoridad y responsabilidad correlativas se transmiten integralmente por una sola línea, para cada persona o grupo.

En este sistema cada individuo, no tiene un sólo jefe, sólo se reporta a él mismo.

La organización funcional o de Taylor, propone que se divida el trabajo por especialidades, teniendo cada una de éstas un jefe, el cual posee autori -

dad sobre su personal, ya que Taylor menciona que -- es difícil que una sola persona domine todo para lograr una mayor eficiencia.

La organización lineal o staff, hace una combinación de las dos anteriores, retomando las ventajas que presenta cada una; de la organización lineal conserva la autoridad y responsabilidad íntegramente transmitida, a través de un sólo jefe para cada función. Este sistema es el más usado actualmente.

Y de la autoridad de línea recibe asesoramiento y servicio de técnicos..

La organización que se realiza por medio de organigramas, representa en forma objetiva las actividades a realizar; también se les conoce como cartas o gráficas de organización.

Consisten en hojas en las que se representa a cada puesto con un cuadro que encierra el nombre de ese puesto y en ocasiones de quién lo ocupa, representándose por la unión de los cuadros mediante líneas, los canales de autoridad y responsabilidad.

Existen otros sistemas que no serán descritos, ya que la intención de dicho apartado no es presentar en forma exhaustiva la información al respecto.



### 4.3 Operación

La operación es el aspecto dinámico del proceso - administrativo, ya que en esta etapa se pasa de lo - constructivo a lo operativo.

Dentro de la operación, se cuenta con un elemento importante, para que esta etapa se desarrolle adecuadamente, se trata de la integración, la cual consiste en obtener y articular los elementos materiales y humanos que en la organización y la planeación se - han señalado como necesarios para el adecuado funcionamiento del organismo social.

En la planeación se incluye el qué debe hacerse - y cuándo, y dentro de la organización se señala quiénes, cómo y dónde debe realizarse.

Y en la etapa que estamos tratando, se tienen que obtener los elementos materiales y humanos que lle--nen los cuadros teóricos formados por la planeación- y la organización.

La integración es de gran importancia debido a -- los siguientes aspectos:

- a) Es el primer paso de la fase dinámica del proceso administrativo, por lo cual ella depende-- en gran parte que, lo construido teóricamente, se de con la eficiencia planeada.

- b) Es el punto de enlace entre la parte teórica y la dinámica del proceso.
- c) Es una función permanente, a pesar de que se - da con mayor énfasis al iniciarse la operación del organismo social.

Asimismo, han de tenerse en cuenta los intereses de los trabajadores para un adecuado rendimiento, -- así como la buena selección del personal idóneo para cada puesto, ya que ésto, contribuye a las buenas relaciones.

Dentro de la operación, no se debe de perder de - vista la dirección, dado que, es un elemento con el cual se logra la realización efectiva de todo lo planeado por medio de la autoridad, ejercida a base de decisiones, ya sea tomadas directamente o indirectamente. Por ésto la dirección es el punto más importante de la administración.

Existen diferentes puntos de vista, acerca de la dirección, sin embargo todos en esencia persiguen el mismo objetivo, que es obtener los resultados que se habían previsto y planeado.

En este sentido hay dos estratos para obtener los resultados:

- a) El nivel de ejecución (obrero, empleado etc.)- hacer, ejecutar llevar a cabo aquellas acciones que habrán de ser productivas.

b) El nivel administrativo o sea, el de todo aquel que es jefe y precisamente cuanto lo es, se trata de "dirigir" y no de "ejecutar".

El jefe, no ejecuta, sino que hace que otros ejecuten.

"La esencia de la administración es coordinar: es lo que busca todo administrador. (...) No se coordina para dirigir, sino que se dirige para coordinar: sólo en un concepto totalitario podría pensarse en que el fin del administrador sea dirigir, aunque no coordinar..."(4)

Dentro de la operación, la dirección es la parte de la administración más real y humana, en tanto que, en esta fase, se tiene que ver directamente con la gente, no ya con abstracciones.

Los intereses de los diferentes participantes que integran el grupo, han de coordinarse, a fin de lograr una mayor eficiencia, de lo contrario disminuirá la cooperación y coordinación. Por ello la autoridad que debe ejercerse en la empresa o institución, ha de realizarse más como un producto de una necesidad de todo el organismo social, más que como resultado exclusivo de la voluntad del que manda.

(4) Ibidem., p. 307

Todo ésto, para que consigo puedan resolverse los conflictos que lleguen a surgir, lo más pronto posible.

A través del proceso de la operación, seguramente tendrán que tomarse decisiones, pero para ello han de tenerse en cuenta algunos aspectos tales como:

- 1) Identificar claramente el problema sobre el que se tiene que decidir.
- 2) Garantizar que se cuenta con la información necesaria para poder decidir.
- 3) Plantear con claridad las diversas posibilidades de acción y ponderarlas.
- 4) Establecer un sistema de control de todas las decisiones tomadas.

#### 4.4 Control

Según Maddock el control, es:

"... la medición de los resultados actuales y pasados, en relación con los esperados - ya sea total o parcialmente, con el fin - de corregir, mejorar y formular nuevos - planes" (5)

Por su forma de operar, el control puede ser de dos tipos:

- 1) El control automático (feedback control)
- 2) El control sobre resultados (open control)

El control implica la comparación de lo obtenido con lo esperado. Tal comparación puede realizarse al final de cada período prefijado, o sea cuando se ha visto ya si los resultados obtenidos no alcanzaron, igualaron, superaron o se apartaron - de lo esperado, este tipo de control se le llama control sobre resultados.

Por otro lado, Robert Wiener, con base en sus estudios en sistemas de comunicación, ha demostrado que es posible, en muchos casos obtener una realimentación de las informaciones que resultan del control mismo y utilizarlas para que la acción correctiva se inicie en forma automática, con lo cual no hay que esperar hasta que se produzcan íntegramente los resultados para poner en obra la acción correctiva.

Los controles cierran el ciclo de la administración, y a su vez sirven como medios de previsión.

Es importante distinguir las operaciones de control de las

---

(5) Op. cit., p. 355

funciones de control.

La función es de carácter administrativo y es la respuesta - al principio de la delegación: ésta no se podría dar sin el control. El control como función le corresponde sólo al administrador.

En cambio, las operaciones son de carácter técnico. Por - lo mismo son un medio auxiliar a la línea en sus funciones.

El control es imposible si no existen "estándares" de al - guna manera prefijados, y será tanto mejor, cuanto más precisos y cuantitativos sean dichos estándares.

Si el control es una comparación de lo realizado con lo que se esperaba, es lógico que, de alguna manera, supone siempre - una base de comparación previamente fijada,

El control administrativo es más eficaz y rápido cuando se concreta en los casos en que se logró lo previsto, obtenien - do los resultados que se habían planeado.

Las etapas de todo control son:

- a) Establecimiento de los medios de control
- b) Operaciones de recolección y concentración de datos
- c) interpretación y valoración de los resultados
- d) Utilización de los mismos resultados

Se deben elegir los medios de control más estratégicos, además los sistemas de control deben reflejar, en todo lo posible, la estructura de la organización, ya que, la organización es la expresión de los planes, y a la vez un medio de control. Asi -

mismo al establecer los controles, hay que tener en cuenta su - naturaleza y la de la función controlada, para aplicar el que - sea más útil.

Los medios de control pueden ser instrumentales los cuales - incluyen a los físicos y a los gráficos. Los controles ffsi- cos se dividen en cualitativos y cuantitativos y los controles gráficos No monetario y monetarios.

Los controles deben ser flexibles y éstos deben reportar rá- pidamente las desviaciones. Han de ser claros para todos cuan- tos de alguna manera han de usarlos. De ahí la necesidad de li- mitar "tecnicismos". Su empleo exagerado suele ser la tendencia natural que se da en los especialistas. Pero la verdadera mane- ra de lograrlo es obteniendo el máximo efecto del control, y és te no se dará, si todo los que han de emplearlo, no lo entien - den perfectamente.

Las operaciones de control son técnicas especializadas. Algu- nas técnicas de planeación son a la vez medios de control. Toda la información que arrojen los controles ha de ser utilizada pa- ra el beneficio de la empresa.

Analizando las etapas que se manejan en el proceso administrativo, se pueden hacer las siguientes observaciones.

Como se mencionó, la etimología de la palabra planeación significa fijar planos para articular las acciones, en donde el factor tiempo es determinante, para lograr una eficiencia óptima, en este sentido, dentro del sector educativo, se han tomado estas bases cayendo en una burocratización del sistema.

La burocracia es una organización cuya operación se basa en un plan racional y lógico, en donde la eficiencia es de gran importancia.

A través de los estudios que se han realizado, se ha llegado a considerar a la burocracia como:

"... un síndrome de cambio social, como un medio para controlar a los miembros de la organización, a través de metas símbolos y demás sistemas de coerción, como una ideología que ha creado su propio conjunto de valores comunes, en la cual se apoya la aceptación del status quo y se rechaza todo intento de innovación que amenaza modificarlo ..." (6)

Por ello la planificación de la educación, como reflejo de la concepción desarrollista, ha llegado a ser una idea central dentro del esquema de lo que se estima debe ser una sociedad moderna. Por lo cual se ha generado una tendencia a evaluar los resultados de la educación, en términos de la eficiencia de sus mecanismos de operación y el rigor de sus planes, olvidándose de la esencia del acto educativo, el hombre.

---

(6) LAFOURCADE D., Pedro  
La Evaluación en Organizaciones Educativas centradas en los  
logros.  
 Ed. Trillas. 1a. edición, México 1982. p. 13.



Generándose una preocupación constante, sólo por el elemento decisivo, por éxito o fracaso de las reformas. Las cuales responden de alguna manera, a las insuficiencias del sistema educativo., que mientras no se resuelva verdaderamente, se podrán seguir creando nuevas reformas y el problema seguirá latente .

El problema de ésto es que no se cuestiona el tipo de estructura económica política con la cual se cuenta , misma en la que la planificación se inserta, asumiendo que el problema central a ser resuelto en educación es la eficiencia del sistema.

Todo esto responde a que la educación:

"... ha servido a los grupos de poder, poniendo a su disposición, los instrumentos que permiten desviar la atención de los problemas - estructura, que afectan a la sociedad y a la educación; ayunando a mantener las condiciones de participación limitada y distribución desigual..." (7)

Realmente, las reformas de educación se producen y por lo general no crean ninguna transformación en las relaciones sociales y materiales de producción, por tal motivo, terminan por diluirse sin mayores consecuencias ni beneficios, en términos de cambio social , o han acabado en formas sofisticadas de atender las necesidades del sistema económico vigente.

Por otra parte han servido a los sectores tecnocráticos del Estado, como medio para aumentar la eficiencia del siste-

(7) A.A.V.V.

La Educación y desarrollo dependiente en América Latina  
 Compilador: Daniel A. Morales - Gómez  
 Art. "La Planificación Educacional en América Latina. Un quehacer político tras una técnica."  
 3a. Edición. Gernika. C.E.E. p. 144

ma educacional en la producción de los recursos humanos requeridos por las estrategias de crecimiento económico, asegurando con ello el modo de producción dominante.

Lo que se ha mencionado, nos lleva a deducir que, la evaluación que se hace en materia educativa, al no tener una base teórica propia, se procede a transferir los procesos que se siguen en otras disciplinas, lo cual no responde a la finalidad educativa y por tanto se cae en un mal uso de las técnicas que son usadas en materia educativa, dado que los datos que se obtienen no responden a lo que realmente se debería evaluar.

Es por ello que en el siguiente capítulo, nos detendremos a señalar cuál es la diferencia entre un método y un modelo, para que partiendo de estos antecedentes, podamos acercarnos a una forma de cómo realizar el proceso de enseñanza - aprendizaje y consigo la evaluación, de una manera que nos permita conocer más elementos acerca de dicho proceso.

## M E T O D O S   Y   P R O C E D I M I E N T O S

5.1 Diferencia entre un método y un modelo

La naturaleza metódica es característica del modo de vida humano, de toda actividad orientada a un fin, ya que el hombre actúa de manera consciente. Esto es, antes de realizar alguna acción, analiza la situación, se propone la finalidad correspondiente, determina los medios para lograrlo y finalmente influye planificadamente en la realidad circundante. Ello implica que toda actividad encaminada a un fin presupone el conocimiento de ciertos caminos y modos de llevar a cabo las acciones que conducen al logro del objetivo planteado.

Los modos de una actividad, las soluciones de una u otras tareas prácticas perfeccionadas o seleccionadas en la práctica se utilizan en ciertas normas o reglas que debe observar el hombre que cumple la actividad correspondiente.

" El conjunto de esas normas o reglas que indican cómo es preciso actuar para obtener determinado resultado es -- lo que constituye el método" (1)

Según el filósofo Segeth, el método es una especie de guía, de indicación, de prescripción acerca de cómo se debe proceder para lograr determinado resultado.

---

(1) A.P. SCHEPTULIN  
El método dialéctico del conocimiento  
 Ed. Cartago México. 1ª edición en español, 1983. p.7

Sin duda, las reglas que constituyen el método se fueron formando en el proceso de interacción del hombre con la naturaleza, escogiéndose las operaciones más acertadas, más hábilmente efectuadas y se fijaron en las diferentes formas de vida, así como el lenguaje. Estas reglas conciernen a todos los aspectos de la actividad del hombre y expresaban la experiencia acumulada en la transformación orientada a un fin, de la realidad.

Conforme se van desarrollando la actividad práctica y el conocimiento, y que el trabajo intelectual se va separando del trabajo físico, que surgen y evolucionan las ciencias, las reglas que orientan al hombre en su actividad práctica y cognoscitiva, se toman objeto de una investigación especial. Las más generales comienzan a formularse como:

"... principios del pensamiento concreto como requisito para realizar la actividad cognoscitiva.  
Surge una ciencia especial destinada a estudiar y fundamentar teóricamente el método del conocimiento ..." (2)

Se puede considerar que el método es el procedimiento orientado a un fin de la actividad cognoscitiva y transformadora.

Cohen nos dice que el método constituye el modo de aplicar cierto orden racional o cierto esquema sistemático a objetos diversos.

La definición de método no es un conjunto casual de operaciones, sino que un sistema estable de acciones que se repiten y se encuentran en una interconexión definida y necesaria.

(2) Ibidem., p. 8

La definición de método se remonta hasta la época de Descartes, quien concibió al método como las reglas exactas y simples, cuya estricta observancia impide siempre tomar lo falso de lo verdadero, y sin un desgaste excesivo del esfuerzo mental, pero aumentando paulatinamente el saber, permitiendo que la mente alcance el conocimiento verdadero de lo que es accesible.

El método está constituido por las reglas de la actividad que el hombre formula acerca de sus conocimientos, con respecto de las propiedades de nexos de la realidad objetiva, de las regularidades del funcionamiento y desarrollo del conocimiento, reglas que contienen exigencias de que en el proceso de avance hacia el objetivo planteado, el hombre se comporte de cierta manera y no de otra, de que realice tales acciones.

En este sentido, si las exigencias del método y sus reglas, reflejan las propiedades y nexos reales, inherentes al objeto, -- así como las peculiaridades de la actividad que se realiza, el método contribuirá a la solución del problema planteado, a la obtención del resultado correspondiente. En cambio si estas exigencias han sido formuladas de manera arbitraria, sin que éstas consideren el verdadero estado de las cosas, si se ignoran las propiedades y nexos inherentes al objeto, así como las peculiaridades de la actividad del sujeto, el método no podrá ayudar al hombre en su actividad, ni mostrarle el camino acertado para darle solución al problema.

El método no existe por sí solo en la realidad objetiva, ya que éste es resultado de la actividad creativa del hombre.

El hombre crea y constituye un conjunto de reglas, de exigencias formuladas sobre la base del conocimiento de la realidad y

de las regularidades de su cognición y transformación.

Según el filósofo Pavlov, los métodos sólo existen en las mentes, en la conciencia y de ahí también en la actividad consciente del hombre.

En tal sentido es correcto decir que el método es el modo mediante el cual se puede lograr comprender un objeto aún no comprendido, con el empleo de los recursos adecuados. A pesar de toda la objetividad que posee el contenido de las exigencias del método, éste tiene una forma subjetiva de existencia, que es el fruto de la actividad del sujeto.

El orden adecuado en la realización de los actos cognoscitivos, la rigurosa consecuencia en el desarrollo del pensamiento y la sistematicidad en el estudio del objeto, constituyen las características más importantes del método de conocimiento verdadero es decir científico.

Englobando lo que se ha dicho acerca del método, podemos decir que el método de conocimiento es el sistema de reglas formuladas sobre la base del conocimiento de las regularidades existentes en el ámbito de la realidad que se investiga y que orienta al hombre en su actividad cognoscitiva.

Teniendo en cuenta lo que se ha señalado con respecto al método, ha de considerarse que, la educación es por naturaleza un fenómeno vinculado a la formación social, por tanto dependiente de ésta.

Desde la década de los 20's, Siegfried Bernfeld, planteaba -

la necesidad de construir una pedagogía científica, preocupándose además por el análisis de la teoría pedagógica y por los fines que históricamente se le han propuesto a la educación.

La práctica escolar se presenta como una actividad delimitable y controlable, comparada con las ambiciones de la pedagogía, sólo canaliza la instrucción.

Según Bernfeld:

"...sólo la apelación a la psicología y a la sociología, permitirán conocer los sujetos de la acción educativa, tanto el carácter histórico-social de las instituciones en que esa acción se desarrolla" (3)

Y sólo esto, permitirá racionalizar la práctica. Desde fines del siglo XIX, las Ciencias de la Educación atienden, desde el objeto definido de una clase de fenómenos en situaciones educativas o implicadas en ellas. Así, la Psicología de la Educación por ejemplo, analiza los procesos de aprendizaje sin aludir necesariamente a la enseñanza.

Las preguntas, las categorías analíticas de las Ciencias de la Educación, provienen de objetos que en ningún caso adjudican un lugar preponderante a los procesos de enseñanza - aprendizaje.

El conocimiento acumulado por las Ciencias de la Educación, constituye un sustancial aporte para la construcción del objeto de conocimiento, sin embargo tiene ciertas limitaciones.

(3) A.A.V.V. — — —

Cuadernos de Formación docente

ART. "Modelos Educativos: notas para un cuestionamiento".

JUSTA EZPELETA.

E.N.E.P. ACATLAN. No. 13, 1980. p. 10

Dado que, el simple hecho de ordenar sistemáticamente estos avances, no lograría proporcionar una reconstrucción teórica - de aquel objeto de conocimiento.

Para tal reconstrucción es preciso destacar la especificidad de lo educativo y esta debe buscarse alrededor de los procesos de enseñanza - aprendizaje, en tanto síntesis de determinaciones psicológicas, sociales, institucionales e históricas.

Estas referencias nos conducen a detectar la complejidad de problemas que aún están vigentes en el campo educativo y la identificación de ese campo dificulta la identificación de modelos.

El término modelo se presta a una multiplicidad de interpretaciones.

"...un modelo se puede entender como la representación física de un objeto, como analogía material o abstracta de una situación o fenómeno. como arquetipo, como teoría..." (4)

Se emplea como marco referencial -modelo conceptual - en el proceso de investigación.

Modelo es:

"...la explicación organizada en forma deductiva de una totalidad, cuyas partes se implican mutuamente ..." (5)

---

(4) EZPELETA, Justa et. al  
Notas para un Modelo de Docencia

(5) EZPELETA, Justa et. al  
Cuadernos de Formación Docente. Art. Modelos Educativos  
E.N.E.P. ACATLAN. 1980. p.11



El concepto totalidad constituye aquí, el nudo que lleva a que se hable de modelos de educación. Esta totalidad supone un conocimiento más sistemático del que se dispone de la multiplicidad de determinaciones que se conjugan en los procesos educativos y les dan existencia. Pero ese conocimiento es tarea de una Ciencia de la Educación, aún por construirse, sin embargo esta ciencia no parte de cero, ya que existe material-acumulado por las Ciencias de la Educación, las Ciencias Sociales, así como por recientes investigaciones.

En este sentido, entendemos por modelo a la construcción teórica, caracterizada por un nivel de abstracción.

Los modelos tienen una función explicativa, sirviendo como indicadores de los caminos para la investigación, así:

"El carácter isomórfico de los modelos los convierte en instrumentos útiles - para desarrollar nuevas teorías, mediante la comparación de sus estructuras con las teorías establecidas" (6).

La importancia de los modelos teóricos reside en que permiten el establecimiento de hipótesis y el planteamiento de problemas en un conjunto ordenado; esto es, hacen posible abordar situaciones concretas y específicas, que a la vez proveen de la información necesaria para su validación y eventualmente para la construcción de una teoría.

Los modelos teóricos son un conjunto de supuestos acerca de

(6) HEINICH, Robert.

Technology and the Management of Instruction  
 Título en Español: Tecnología y Administración  
 (Tr. de Francisco González A).  
 Ed. Trillas. 1a. edición, México 1975. p. 75

algún objeto o sistema, describen al objeto o sistema atribuyendo lo que podría llamarse una estructura interna, una composición o un mecanismo que explicara, al tomarlo como referencia - diversas propiedades de ese objeto o sistema; un modelo teórico se considera como una aproximación útil para ciertos propósitos.

## 5.2 Métodos Cuantitativos

Retomando lo que se ha señalado tanto en el primer capítulo como en el tercero, tenemos que, el uso de los métodos cuantitativos en el área educativa, tiene sus antecedentes desde tiempo atrás, siendo las matemáticas en las que se apoyan dichos métodos.

Durante mucho tiempo se aceptó como algo natural, el que cada profesor aprobara o reprobara, que aceptara o no como suficientemente "bueno" el aprovechamiento de sus alumnos, sin someterse a los requisitos de ningún manejo técnico de los datos y los recursos probatorios que considerara prudentes.

Posteriormente los cuerpos técnicos, se encargaron de normar la elaboración, supervisión y aplicación de exámenes y de convertir las puntuaciones en calificaciones; llevando al terreno educativo, los procesos utilizados en otras áreas u otros modelos metodológicos para llevar a cabo la evaluación, como la estadística y la matemática, que si bien tienen un valor para otras áreas, en el ámbito de la evaluación educativa, gran parte de su sentido original y objetividad al acudir a comparaciones y contrastaciones no procede para los fines del área educativa.

Los procedimientos estadísticos, empleados en la evaluación educativa, constituyen lo que genéricamente se conoce como evaluación por normas, que se refiere a la comparación y evaluación del desempeño de cada alumno con respecto al de un grupo de alumnos, con características supuestamente similares.

Con el surgimiento de la tecnología educativa y con ella la especificación de objetivos de enseñanza, el área de la evalua-

ción se vio enriquecida con una nueva perspectiva: la evaluación por criterios, que consiste en medir y enjuiciar el rendimiento de cada alumno, considerándolo en términos de objetivos logrados, comparándolo con el volumen total de objetivos especificados para el curso o la porción del curso que se este examinando, dejando a un lado, para efectos de contrastación los resultados del resto del grupo.

El método cuantitativo de la evaluación del rendimiento escolar, que actualmente se maneja, presupone su apego al principio del criterio, ya que, éste tiene como finalidad, determinar y valorar los logros alcanzados por los alumnos en el proceso de enseñanza - aprendizaje, con respecto a ciertos objetivos planteados en los programas.

Para evaluar el aprendizaje, el profesor puede recurrir a varias técnicas y medios como: la observación directa, el interrogatorio verbal o escrito, el examen práctico etc., ya que con estos medios se logra evaluar la eficiencia de la actividad educativa.

Con ello se quiere hacer notar que con el uso de métodos - - cuantitativos, lo que finalmente se busca es evaluar la eficiencias terminales y la eficacia, en términos numéricos, del rendimiento escolar de los alumnos.

Es por ello que en el ámbito escolar, el instrumento de medición más usado, son las pruebas sean éstas: informales, tipificadas, de velocidad, de poder, de ensayo, objetivas, orales o escritas; considerándolas como los instrumentos idóneos para lograr obtener las estimaciones más realistas del rendimiento es-

colar, con una supuesta ventaja : economía de tiempo y esfuerzo, por lo que se han convertido en un fundamento primordial de las apreciaciones del aprendizaje.

De hecho, las evaluaciones y descripciones de una persona - pueden agruparse en dos categorías: las que requieren de una situación de prueba especial y las se basan en las situaciones naturales de la vida real.

Las características de un test o prueba de rendimiento escolar son:

- Se realiza en un tiempo y lugar determinado.
- Consiste en un conjunto uniforme de tareas para todas las personas examinadas.
- El sujeto de la evaluación estima que la situación es de examen.

Se considera que con la aplicación de exámenes, el examinador tiene un mejor control de la situación, en tanto que, puede presentar de igual manera tareas o preguntas a todos los sujetos, se supone que:

"...se pueden obtener de la prueba resultados más precisos y que dependen - menos de la persona que efectúe la evaluación..." (7)

Por lo que, tanto psicólogos como educadores, se han interesado por la medición en dos campos: en el de lo que una persona

(7) THORNDIKE, Robert.  
HAGEN, Elizabeth  
Test y técnicas de medición en Psicología y Educación  
Ed. Trillas. Biblioteca Técnica de Psicología. 6a. reimpresión. 1982. p. 28.

puede hacer, o bien en lo que hará. Las medidas del primer tipo son de capacidad, las cuales a su vez se subdividen en medidas de aptitud y medidas de aprovechamiento.

En general, una prueba de aptitudes tiene como finalidad medir lo que una persona podría aprender a hacer, mientras que una prueba de aprovechamiento mide lo que esa persona ha aprendido a hacer.

Por ejemplo: la medida de la cantidad de conocimientos de dispositivos mecánicos que una persona haya adquirido en el pasado podría servir de indicador especial de la cantidad de conocimientos mecánicos que podrá obtener en el futuro.

En un test de aptitud lo que interesa es predecir lo que el individuo puede aprender o lo que llegará a ser en el futuro; en el test de aprovechamiento, lo que interesa es lo que el individuo ha aprendido en el pasado.

La medición de los individuos abarca una gran variedad de métodos y áreas de interés o contenido.

Pero en general todos los métodos de medición que se usen, contemplan las siguientes características: validez, confiabilidad y valor práctico.

Por validez se entiende el grado en que un test mide lo que deseamos medir realmente.

La confiabilidad es la exactitud y precisión de un procedimiento de medición.

El valor práctico tiene que ver una amplia gama de factores

de economía, conveniencia y posibilidad de interpretación.

La validez dependerá de si el test mide lo que queremos medir, si mide todo lo que se desea medir y si sólo lo que queremos medir.

Los tipos de testimonios de validez son: la validez del contenido. En este sentido debemos prefijar el tipo de habilidades, conocimientos y comprensión, que corresponde al uso correcto y efectivo del conocimiento que pretendemos evaluar.

Después se debe analizar el contenido del test con el análisis y las finalidades educativas del curso, y ver hasta qué punto el primero representa al segundo. En la medida en que los resultados que se han aceptado como metas del curso están representados en el test éste es válido.

El problema de estimar la validez de contenido es muy semejante al problema de preparar el esquema de un test.

"Las pruebas objetivas del maestro tienen validez de contenido en la medida - en que el esquema se ha llevado a cabo, mediante un sabio y reflexivo análisis de los objetivos del curso..." (8)

La validez racional o de contenido es importante, primordialmente para medir el aprovechamiento. A veces se hacen tests para publicarlos, para su elaboración se basan en: los libros de texto comúnmente usados en la materia, los planes especiales, los grupos de maestros, los especialistas etc.

(8) Ibidem., p. 179

Las cualidades que ha de tener un criterio de valoración son: adecuación, exención de prejuicios, confiabilidad y disponibilidad.

En lo tocante a los tests de aprovechamiento, es necesario - confiar en el mejor juicio profesional disponible para determinar si el contenido del test representa con exactitud nuestros objetivos.

La confiabilidad se refiere a la precisión con la que está midiendo cierto test. Existen dos maneras de expresar la seguridad o precisión de un conjunto de medidas o desde el punto de vista inverso, la variación dentro del conjunto.

Una indica directamente el grado de variación que hay en - un conjunto de mediciones sucesivas de un mismo individuo. La distribución de frecuencia tiene un valor medio que se puede - considerar cercano a la distancia "verdadera".

Tiene también una desviación estándar que representa la dispersión de estas distancias. Lo que suele llamarse error-típico de la medición, puesto que es la desviación estándar - de los errores de medición.



### 5.3 Métodos Cualitativos

Los métodos cualitativos han desarrollado numerosas técnicas de evaluación del individuo y se han aplicado a aspectos de -- personalidad y sus habilidades.

Este tipo de evaluación está fundada en el individuo, tomado como un ser bio - psico - social, en donde la situación de evaluación se caracteriza por:

- efectuarse en un período indefinido
- basarse en situaciones que no son las mismas para todas las personas
- el sujeto de la evaluación no considerará que constituye una situación de examen.

Cuando se habla de evaluación del ser humano, se suele pensar principalmente en pruebas bien definidas como las de un examen de aritmética, un test de aptitud escolar etc. Pero debemos - recordar que muchas de las evaluaciones que se hacen de las personas, siempre han estado basadas en observaciones de sus actividades diarias, ello implica el modo de vida de cada persona.

Este modo de vida incluye motivos, significados, emociones y otros aspectos de la vida de los individuos y del grupo al que pertenecen, como sus actos diarios y su comportamiento en escenarios y situaciones ordinarias; la estructura de esas acciones y las condiciones objetivas que las acompañan e influyen en - ellas.

Todo ello ha hecho que se realicen esfuerzos por reconstruir la realidad de un escenario social, desarrollándose diferentes-

metodologías para poder lograrlo. Estos intentos por reconstruir la realidad, han sido enmarcados dentro de la estructura-teórica de la interacción simbólica.

La posición básica de ésta, es que para poder comprender los fenómenos sociales, primero se necesita descubrir la "definición de la situación", del actor o sea, su percepción e interpretación de la realidad y la forma en como éstas se relacionan con su comportamiento.

La sociología cualitativa, propone que para la evaluación, - ha de tenerse en cuenta al individuo y a su proceso interpretativo, los cuales han de ser incluidos en lo social, dado que, - sin ello no puede darse ninguna evaluación real.

Med Herbert fue uno de los primeros teóricos que fusionaron al individuo y a su sociedad. Llegaron a estar unidos en una forma nueva, ya no fueron dos cosas separadas en las cuales la una afectaba a la otra, sino que una misma cosa se hacía patente en dos formas: la personalidad individual y la estructura social.

"...la personalidad del individuo, existe en forma objetiva en la psique (ello, yo y superyó) de igual manera las estructuras sociales existen en la sociedad como los hechos sociales" (9)

Los diálogos internos de las personas tienen una contrapartida social: la conversación.

(9) HOWARD Schwartz  
 JERRY, Jacobs  
Sociología Cualitativa. Método para la reconstrucción de la realidad. Ed. Trillas. 1a. edición 1984. p. 43

Sin duda en el ello, yo y superyó de Freud se muestra lo so cial. El yo es la interiorización de los procesos sociales a través de los cuales los grupos de personas interactúan.

De los grupos de individuos que interactúan, surgen los procesos sociales que producen los significados, a su vez, de los significados se producen las realidades que constituyen "el mundo real" dentro del cual transcurre la vida de los individuos del grupo. Finalmente este mundo real, socialmente construido es el que sirve como base para las acciones de un individuo, esto es, el mundo en el cual él vive y se desarrolla día con día.

Dentro de los métodos cualitativos, desarrollados para evaluar al individuo existe una variedad, los cuales han sido estudiados por la Sociología en conjunto con la Psicología, de los cuales sólo se hará referencia a algunos de ellos.

La observación y la entrevista son métodos prácticos que han sido desarrollados para llegar a conocer los significados aceptados de un grupo de personas.

Un supuesto tácito de cada uno de los métodos es que existe una especie de consenso o conocimiento común acerca del significado en los grupos y dicho conocimiento es sostenido en el transcurso del tiempo por los procesos sociales.

Cuando se utiliza la entrevista, para reconstruir la realidad de un grupo social, los entrevistados individuales, son tratados como fuentes de información general. Esto es, se les pide que hablen en nombre de la gente de su comunidad y que proporcionen información acerca de los procesos sociales y las

convenciones culturales que trascienden a sus cuestiones personales.

Las entrevistas pueden ser estructuradas o no estructuradas. En la primera se utilizan preguntas previamente formuladas y en las segundas se utilizan preguntas que surgen del proceso de interacción, que tiene lugar entre el entrevistador y el entrevistado. Por medio de este proceso informal el investigador llega a sensibilizarse respecto de la problemática que enfrenta el grupo, misma que servirá para guiar el trabajo con el mismo y al final del proceso poder realizar una evaluación como lo que se propone en el siguiente apartado.

La observación, sea esta planificada, retrospectiva, participativa, con observador conocido o desconocido, es un método que si se usa en conjunto con el anterior es de gran utilidad. Dado que a través de la observación se puede llegar a conocer algunos aspectos que pudieran pasarse por alto. Ello permitirá ir conociendo el proceso del grupo, dándose elementos significativos no solo para el mismo grupo sino también para el coordinador.

#### 5.4 Cuál es la mejor presentación de un sistema de evaluación

Hasta este punto, se ha mostrado una visión general acerca de la evaluación y la forma como se maneja e interpretan los resultados que se obtienen con este tipo de evaluación que se desarrolla como fase final del proceso de "enseñanza - aprendizaje".

Mismo que es manejado por su supuesta objetividad, de lo cual se hablará después, tanto en la educación formal como en la educación no formal. Así, la propuesta que se presenta está dirigida para esta última, sin ser la única alternativa, ni exclusiva de la educación no formal. Dicho planteamiento tiene como finalidad motivar el inicio de un cambio tanto en la educación como en la evaluación de la misma, concretamente en el Instituto Nacional de Educación para los Adultos.

La evaluación como ejercicio de conocimiento es una práctica primordialmente social, que relaciona mediante el trabajo a un sujeto, ya sea éste un individuo o un conjunto de individuos organizados; con un objeto cognoscible, sea natural o social, que en un proceso dialéctico transforma al sujeto y al objeto, al igual que al trabajo y al conocimiento mismo.

Para abordar los objetos de estudio sociales, en los cuales se encuentra inmerso, se debe tener una postura epistemológica y teórico - metodológica, para relacionarse con este objeto de estudio.

El sujeto en relación con el objeto (su realidad), tenderá a obtener de éste un conocimiento racional, sistemático, tanto de su representación fenoménica como de su esencia.

A pesar de ello, el sujeto estará condicionado al grado de conocimiento adquirido previamente y a la postura teórico - metodológica de la que se parta.

Una investigación para la acción, no pretende exclusivamente - lograr un reflejo del objeto en la conciencia del hombre, sino - además de ello tendrá como finalidad visualizar una proyección - de la incidencia práctica del sujeto en el objeto y las posibles consecuencias que se generen como producto del manejo del objeto.

En tal sentido, se plantea tener como modelo epistemológico al dialéctico.

Debe existir una interacción entre sujeto - objeto, para que - se de el conocimiento, atribuyéndosele un papel activo al sujeto, teniendo en cuenta, que a su vez está sometido a condicionamientos diversos, en particular a determinismos sociales que introducen en el conocimiento una visión de la realidad transmitida - socialmente.

En el marco de una teoría modificada del reflejo, existe una - relación cognoscitiva, en la cual el sujeto y el objeto mantienen su existencia objetiva y real, a la vez que actúa el uno sobre - el otro. Esta interacción se produce en el marco de la práctica social de sujeto que percibe al objeto en y por su actividad.

Ya que el hombre no es sólo un ser biológico, sino que tam - bién es eminentemente social.

Feuerbach nos dice, que el hombre se diferencia cualitativa - mente del resto del mundo animal, ya que el hombre es apto para el proceso de aculturación es el producto de la evolución de la

naturaleza y del desarrollo de la sociedad.

Se debe entender al hombre como un individuo concreto, o sea teniendo en cuenta su especificidad histórica, social e individual.

El individuo concreto, captado tanto en su condicionamiento biológico como social, es el sujeto concreto de la relación cognoscitiva, con lo cual se demuestra que en esa relación no puede ser pasivo, que es un sujeto siempre activo.

El sujeto cognoscente es capaz de orientar y regular su aparato perceptivo y luego transforma los datos que éste le proporciona. Y el objeto no es un aparato registrador pasivo, sino por el contrario, introduce en el conocimiento un factor subjetivo, ligado a su condicionamiento social. Dicha aportación - que hace el sujeto es lo que explica las diferencias existenciales, no solo en la interpretación y valoración de los hechos, - sino también en la percepción y descripción de la realidad; diferencias que caracterizan el conocimiento de cada sujeto.

Es por ello, que la evaluación no debe tener una postura contemplativa o fiscalista, ya que, su objetivo práctico es conocer para transformar, el comportamiento de los propósitos, esfuerzos y resultados de aquellas labores, que por su importancia - debe garantizarse el máximo de racionalidad.

La evaluación necesariamente requiere de ciertas condiciones para poder ser realizada, la primera y más importante es una manifestación previa de intenciones o proposiciones que idealmente establezca un sentido determinado para acciones a ser desa-

rolladas.

La evaluación sólo puede ser operada cuando se tiene como - antecedente una meta, un objetivo o una intención expresamente dada. Ya que, si no existe esto, la evaluación se quedaría - en una simple "evaluación" subjetiva, en la cual el evaluador - supone intuitivamente la intención previa de las acciones, sin contar con un testimonio tangible capaz de comprobar la intención de las acciones.

La variabilidad en el desarrollo o ausencia de la acción, - permite conocer cuál fue el sentido real y concreto del trabajo.

La precisión y claridad de la manifestación de la intención determinará la objetividad y validez de la evaluación.

La evaluación no se reduce exclusivamente al conocimiento - de los hechos, sino que a partir de ellos se proyecta la transformación de la realidad, cerrando con ello un ciclo del conocimiento. Dicha transformación de la realidad como resultado de la evolución, se da en doble plano, en la relación de indagación entre el sujeto y el objeto y en la reorientación final que produce la evaluación.

El contexto de la evaluación ha de ser considerado como la - síntesis de los elementos físicos, biológicos y sociales que contiene nuestra realidad.

La justa asociación de la indeterminación entre los facto - res naturales y sociales pretende una concepción real que no - caiga en determinismos mecánicos, ya sean éstos de cortes naturalistas o sociales.



El estudio de una sociedad, supone el análisis de una totalidad concreta que se encuentra en continua autocreación, y por -  
lo tanto tiene una formación histórica particular con caracte -  
rísticas específicas.

Con base en las ideas antes planteadas, el método que nos -  
permitirá realizar una evaluación que contemple estas caracte -  
rísticas es el método de grupo operativo.

En primer término se tendrá que cambiar la forma de "enseñanza ., se pocederá a trabajar en grupo y ya no de manera tradicional, en donde el alfabetizador sólo va a hacer gala de su "sa-  
ber" y los adultos se concretan a ser simples receptores; sino  
que, el alfabetizador tendrá que integrarse al grupo como un -  
miembro más del mismo.

Debido a que la técnica operativa en la enseñanza, modifica  
la organización y administración de la misma. Problematiza a  
la enseñanza misma y hace que se promueva la explicitación de-  
las dificultades y conflictos que la perturban o distorsionan.

De esta manera, la enseñanza debe considerarse como un ins-  
trumento de trabajo, el cual debe servir para que toda la in -  
formación científica sea transformada como instrumento para o-  
perar; olvidándose de la simple acumulación de conocimientos.

Esto, necesariamente, obliga a sistematizar el contenido de  
los programas de una manera distinta a la tradicional.

Por lo que se plantea que existan contenidos diferentes para  
cada Estado, que en términos generales el objetivo primordial-  
será el que los adultos aprendan a leer y a escribir y sobre -

todo que aprendan a dar soluciones a los conflictos y problemas propios de su comunidad, ya sea de alimentación, vivienda, participación social etc., y que consigan sean conscientes de su aprendizaje. Ello implica necesariamente, que los contenidos se desprendan de su realidad y de sus necesidades reales que tienen en la comunidad en la que se encuentran insertos. De esta manera el grupo que se forme tendrá un objetivo común y sus miembros tratarán de abordarlo operando como equipo.

El grupo operativo tiene propósitos, problemas, recursos y conflictos, que deben ser estudiados y atendidos por el grupo mismo, a medida que van apareciendo, y su examen se efectuará en relación con la tarea y en función de los objetivos propuestos. Ello se logrará sólo en la medida en que se considere a la enseñanza y al aprendizaje como un proceso dialéctico, lo cual implica romper con la estereotipia de maestro - alumno, ya que, ambos deberán participar del mismo proceso dialéctico, dándose una enseñanza - aprendizaje mutuo y recíproco. Teniendo como finalidad primordial no el de disponer de toda una información acabada, sino el llegar a poseer los instrumentos para resolver los problemas que se presenten en el campo del conocimiento. Dado que,

"En la enseñanza y el aprendizaje en grupo operativo no se trata solamente de transmitir, sino también de lograr que sus integrantes incorporen y manejen los instrumentos de indagación ..." (10)

Ello se refiere a que en el campo científico, lo más impor-

(10) BLEGER, José

Temas de Psicología. (Entrevista y grupo)

Ediciones Nueva Visión. Buenos Aires. p. 60

tante no es el cúmulo de conocimientos adquiridos, sino el manejo de los mismos como instrumentos para indagar y consigo poder actuar sobre la realidad. Además, el saber acumulado enajena - y el que se pretende lograr con el manejo de la técnica de grupo operativo, enriquece la tarea y al ser humano.

Este planteamiento implica que se parta de las experiencias, de la conducta, del quehacer, de los conocimientos y afectos con los que el adulto piensa y actúa, es decir de su esquema referencial, éste es el apriori irracional del conocimiento racional y de la tarea científica.

Mediante la indagación del esquema referencial se logrará romper con las estereotipias o roles con los que tradicionalmente han funcionado cada uno de los adultos. Para lograr que los integrantes del grupo aporten su esquema referencial, se debe orientar al grupo a una participación libre y espontánea, en donde los emergentes, o portavoz del grupo denunciarán de alguna manera, la situación de lo que ocurre e inquieta al grupo; para después poder trabajar a partir de esto con el grupo, en donde los integrantes del grupo pondrán a prueba sus esquemas referenciales en una realidad más amplia, fuera de estereotipias, tomando conciencia de ello;

"...se trata de aprender a mantener un esquema referencial plástico y no este reotipado, como instrumento que se va continuamente rectificando, creando, modificando y perfeccionando" (11)

---

(11) Ibidem., p. 71

Con esto, en el grupo operativo se irá construyendo paulatinamente un esquema referencial grupal, que es el que realmente posibilita su actuación como equipo, con unidad y coherencia. Simultáneamente a esta construcción del grupo como tal, se debe ir cumpliendo con la tarea que se ha propuesto como objetivo a alcanzar, que es el aprender.

Para ésto, el grupo trabajará con cierta información, la cual deberá incluir necesariamente los elementos del contexto, esto es, tanto las circunstancias externas en la cual están presentes los factores económicos y socioculturales generales; así como - la incidencia de estos factores para posibilitar o impedir la - asimilación de la información. Así, la manipulación de la información se convierte en una de las cuestiones centrales del - aprendizaje y,

" ... su extensión alcanza desde su inscripción en las condiciones particulares de una conciencia individual hasta las condiciones generales de la lucha - de clases, (dentro de las cuales la información es un arma de lucha: Gramsci)" (12)

Dentro del funcionamiento grupal, generalmente se distinguen tres fases por las que pasa el grupo, para poder llegar al aprendizaje.

La primera se trata de la indiscriminación, donde aparecen - confusos tanto los objetivos del grupo como la tarea a realizar, así como los roles en juego, las actividades y conceptuali

---

(12) BAULEO J. Armando  
Ideología, Grupo y Familia

zaciones.

La segunda se refiere a la discriminación, en la que se esclarecen los roles básicos: de coordinador e integrante; de la tarea a lograr, los requerimientos y medios para el logro de lo propuesto. Es en esta etapa donde aparecen los miedos al cambio, al ataque, a la pérdida de la figura del maestro.

La tercera fase es la de síntesis, que se da cuando el grupo en pleno funcionamiento, comienza un ordenamiento de los subtemas que formarán parte de la tarea, en esta fase es cuando el grupo empieza a producir.

El grupo experimenta los elementos que le permiten no sólo una integración actual, sino que logra también tener una perspectiva histórica, el renovamiento de mejores esquemas o expectativas, su aplicación y de ahí las modificaciones y consigo una transformación, es cuando los integrantes del grupo han logrado aprender a pensar y consigo poder tomar decisiones.

Paralelamente a estos momentos se presentan los elementos que Armando Bauleo señala como esenciales para el aprendizaje, estos son: la información, la emoción y la producción.

Una vez logrado que el proceso de enseñanza - aprendizaje - haya sido desde una perspectiva grupal, y en donde dicho proceso se haya dado en forma dialéctica, entonces los integrantes del grupo habrán aprendido a autoobservarse y habrán tomado conciencia de lo que el aprendizaje significa, ello permitirá que el estudiante realice una autoevaluación de lo logrado.

En este sentido la evaluación deberá consistir en un momen-

to en el que el sujeto y el grupo reflexionen acerca de su proceso de aprendizaje, sobre las dificultades por las cuales pasaron, la forma en como pudieron resolver las mismas y los resultados a los que lograron llegar, haciendo hincapié en las carencias que aún tiene el grupo, dando ello lugar a una nueva tarea a realizar.

### 5.5 Análisis y Reflexión acerca del uso de la técnica de grupo operativo.

Una vez descrito en el punto anterior, el planteamiento de la evaluación de la educación de adultos, es necesario hacer -- en este apartado una reflexión, acerca de los motivos que de alguna manera condujeron a que se presentara dicho plantea -- miento.

Pretender continuar con el modelo de evaluación que actual -- mente se sigue en la educación de adultos, específicamente en el Instituto Nacional de la Educación para los Adultos, es seguimos engañando tanto a nosotros mismos como a los adultos, ya que, el modelo que se maneja en dicha institución es el tra -- dicional, el cual se apoya en la concepción mecanicista de la -- teoría del reflejo, donde el adulto pasa a ser considerado co -- mo un sujeto pasivo, contemplativo y receptivo. Con ello, el papel del sujeto en la relación cognoscitiva, se reduce a re -- gistrar estímulos procedentes del exterior. Y esta concepción hace que el proceso de evaluación se reduzca a la medición, a -- la asignación de un símbolo abstracto, ya sea un número o una -- letra, lo cual refleja que el discurso que se sostiene, es el enfoque de la teoría conductista y la concepción de la ciencia del positivismo.

Reduciéndose a la evaluación en algo superficial y aparente; en donde el instrumento único, que se utiliza son las pruebas o exámenes de opción múltiple. Pero lo que aún es más preo -- cupante, es que a pesar que el I.N.E.A., cuenta con una Subdi -- rección de elaboración de instrumentos y con un departamento -- técnico -- pedagógico, los exámenes que se elaboran en dicha -- institución carecen de toda objetividad, pues ésta, queda -- reducida al momento de la cuantificación de los datos, lo cual

no permite comprender ni explicar el proceso de aprendizaje de un grupo.

Dichos exámenes, en especial los de Ciencias Sociales y Ciencias Naturales, se reducen a pregunta de datos, fechas, nombres, fórmulas etc., en donde el adulto tendrá que demostrar lo que ha logrado únicamente memorizar, de los textos. Por ello en el momento de hacer la validación de los exámenes nos encontramos en que muchos de los reactivos no han podido ser contestados por los adultos, o bien que en algunos casos pareciera ser que los contestaron por simple azar.

Todo esto, nos hace pensar que con este modelo tanto de educación como de evaluación, no se está respondiendo a las necesidades reales del adulto y en parte quizá esta es una de las causas por las que el Instituto, tampoco ha podido obtener logros satisfactorios.

Por otro lado tenemos que al adulto le interesa aprender, principalmente porque espera que la educación le va a dar los elementos necesarios, que le ayuden a resolver sus problemas.

Lo cual sólo será posible si se parte de la propuesta dada, en tanto que en ella se busca partir precisamente tanto de la experiencia del adulto como de la problemática en la cual se encuentra inmerso. Asimismo, se pretende dar los elementos al adulto para que llegue a ser autogestivo y en operación con su grupo o comunidad pueda proponer la forma de resolver sus problemas.

Pero sin duda, la sociedad misma ha reforzado de alguna manera que este tipo de evaluación (tradicional), se siga dando, en tanto que, para poder obtener un mejor salario o poder in -



gresar al grupo superior inmediato, se hace necesario el diploma el título o el certificado que acredite a la persona; llegando a confundirse educación con escolaridad, dado que a este último concepto se le ha vinculado con el mercado de trabajo y con la movilidad social.

Con esta concepción individualista y subjetiva, el individuo está aislado de la sociedad y se halla sustraído de su acción, es decir, es captado prescindiendo de la cultura y de sus experiencias personales, por consiguiente es reducido a su existencia biológica que de modo natural determina sus caracteres y propiedades. A pesar de las apariencias, esta concepción no eleva el papel del sujeto en el proceso del conocimiento, sino que por el contrario, lo rebaja.

Así, se considera que el ser humano está determinado biológicamente, introduciendo esta determinación al proceso del conocimiento, por el cauce de su aparato perceptivo, con el cual registra y "transforma" los impulsos del exterior.

Tal construcción de individuo y consigo la concepción del conocimiento como un acto contemplativo y no como actividad es el error de esta concepción mecanicista del conocimiento.

Por ello, se plantea la necesidad de un cambio en la manera de concebir el aprendizaje, como lo vimos en el inciso anterior, así como la forma de evaluar dicho proceso.

Desde el momento en que se plantea que exista una interacción entre el sujeto y el objeto, se le está dando un carácter activo al sujeto, ello presupone que se ha de partir tanto de las experiencias como de las necesidades reales del adulto.

Esto será mucho más motivador para los adultos, ya que ellos se sentirán parte del proceso tanto grupal como individual.

Algunos estudios que se han realizado en comunidades con los adultos, han demostrado que ellos poseen una enorme riqueza de conocimientos, más significativos para el desarrollo de la comunidad y de ellos mismos, que si se parte de un cúmulo de información que para el adulto difícilmente tiene algún significado o utilidad.

Tal vez, lo cuestionable sería si esta propuesta es o no factible de que se lleve a cabo. Si partimos de que la política del actual gobierno es lograr la descentralización tanto administrativa como del sector educativo, ello viene a facilitar el que esta propuesta sea viable, en tanto que se pretende hacer es capacitar a las personas que se encuentran trabajando para el Instituto en cada uno de los Estados de la República para que lleguen a ser autosuficientes para atender la demanda que se tenga.

Ello implicará en un futuro que cada Estado necesariamente, delimite cuáles son los contenidos básicos para cada una de las comunidades y las necesidades que han de resolverse de manera inmediata, que de enseñarles a los adultos a ser autogestivos, capaces de organizarse y resolver sus problemas ello será un verdadero logro por parte del gobierno.

## CONSIDERACIONES SOBRE LOS PRODUCTOS Y RESULTADOS DE LA EVALUACION.

6.1 Vacíos

A través de la bibliografía revisada podemos darnos cuenta que, cuando se trata de abordar el problema de la evaluación, la mayoría de los autores se concreta a dar respuestas técnicas muy similares. Todas ellas apoyadas en la concepción conductista, teniendo por tanto una misma teoría de aprendizaje, una concepción de hombre y sociedad, por lo cual los resultados obtenidos, sólo se han quedado en un símbolo, en una simple abstracción, que no nos dice nada acerca del proceso de aprendizaje, quedando ésto, reducido a la simple memorización que ha logrado el estudiante, en donde el ámbito social, la conciencia y las experiencias de cada individuo no son consideradas como elementos importantes para el desarrollo del proceso de enseñanza - aprendizaje.

Es decir, el problema de la evaluación se reduce a la elaboración de instrumentos, por tanto el problema del conocimiento queda reducido al ámbito fenomenológico, quedándose en un enfoque tecnicista de la evaluación.

Con ello se llega a formar un falso mito del aprendizaje, referido únicamente a un número, ello segura-

ramente responde a una función legitimadora de control.

En este sentido habría que preguntarnos: -¿ Existe realmente la capacidad por parte del Estado para dar educación a todos? -

Tal vez, sólo se esté utilizando a la evaluación como medio para hacer que el Estado justifique ante la sociedad dicha incapacidad, logrando con ello, que la instrumentalización educativa de nuestros pueblos sólo vuelva más capaces de actuar a los mejor dotados por inserción en las relaciones de poder y más incapaces a los que, por origen están destinados simplemente a obedecer, logrando dominar al hombre.

Así, el enfoque conductista presente tanto en el modelo de educación como en el de evaluación que actualmente se tiene, prepara al pueblo para que responda a las necesidades del poder, en donde se busca domesticar, más que educar, o sea alienar a los individuos, en tanto que, con la educación que se les da, el adulto, no llega a la reflexión, al autoanálisis, a la toma de conciencia de su aprendizaje y de su realidad, por tanto no puede llegar a una autoevaluación acerca de dicho proceso.

Detrás de todo esto, se encuentran los intereses de la burguesía, de la élite educadora, buscando formar en todos los niveles educativos, hombres "eficientes", crear autómatas capaces de responder al estímulo de la "utilidad".

Dichas ideas provienen desde décadas pasadas, re -

cordando un poco, hacia el siglo XIX, tenemos que los Estados Unidos, orientaron su progreso y desarrollo, - basándose en el modelo capitalista, adjudicando a los pueblos atrasados la carencia de condiciones morales, culturales y sociales para conseguir por sí mismos, - el pasaje del estado de subdesarrollo hacia sociedades modernas.

Ello hizo que el desarrollo de los países subdesarrollados, como en el caso de México, se orientara - hacia el modelo de vida capitalista, quedando la evolución natural, referida a los países capitalistas avanzados, mientras que los demás carecían de capacidad transformista y requerirían del aporte externo - para poder llegar a la civilización. Vinculándose al concepto de progreso necesariamente con el aporte externo.

Se llegó a pensar que el progreso en América Latina, había sido obstaculizado por la carencia de capital, tecnología y educación, los cuales sólo podían ser adquiridos del exterior.

Esta situación hizo que más tarde, se diera un deterioro económico en América Latina, aumentando la - inestabilidad social, realizándose una "operación panamericana", caracterizada como un Plan Marsall para América Latina, cuyo objetivo era el desarrollo del hemisferio basado, en ayudas masivas de capital y - tecnología, creándose un modelo para el desarrollo - dependiente (ALPRO).

Dentro de la concepción desarrollista de la ALPRO,

se encuentra el objetivo de lograr un desarrollo capitalista dependiente de América Latina, el cual deberá estar dirigido por un bloque ideológico - político, constituido por todos los países del continente y hegemonizados por Estados Unidos; así como, la integración de la economía latinoamericana a un mercado común, dirigido por los lineamientos político - económicos imperialistas, entre otros.

"El viejo espíritu mesiánico dio paso a través de la ALPRO una nueva concepción de ayuda mutua de la intervención directa, sino en la pantalla de los gobiernos títeres, que posibilitarían una penetración económica, política e ideológica..." (1)

La política de difusión de la ALPRO, en materia educativa, pretende lograr, formar una alianza de clases nacionales que apoyen el proyecto imperialista.

Por tal motivo se consideró que era necesario reeducar a las capas medias y educar en sus propios centros y universidades a los intelectuales subalternos (los líderes de las comunidades, los profesionistas, los burócratas etc.), de manera que en un mediano - plazo, éstos puedan transformarse en multiplicadores de las ideas desarrollistas dependientes, en el seno de las capas más pobres de la sociedad.

Así, el control de la educación pasaba de los organismos nacionales a los organismos internacionales

(1) LATAPI, Pablo

Análisis de un sexenio de educación en México 1970 -1976  
Editorial Nueva Imagen. 3a. edición. México 1982. p.127

dominados por el imperialismo. La cooperación internacional surgió como forma de control directo de los programas educativos y como vehículo para la penetración ideológica y socioeconómica.

En el planteo de los desarrollistas, respecto a la educación, se busca crear una mentalidad de tipo capitalista dependiente, diferenciada de acuerdo a los sectores sociales, más con un factor común: el carácter acrítico, pero participativo. Esta participación podría expresarse como consenso hacia el proyecto desarrollista y hacia las reformas institucionales y económicas propias del desarrollo dependiente del capitalismo o bien en términos de indiferencia o resignación.

Esta situación, hizo que para 1960, el conductismo tuviera éxito en América Latina, con lo cual se proporcionaban los instrumentos para evaluar las características del aprendizaje en estos grupos, respecto a las metas establecidas por profesionales con una concepción norteamericanista de los instrumentos, indicadores e hipótesis.

La objetividad que se maneja al hacer uso de la estadística y la matemática, sólo se reduce al momento de la cuantificación de los datos, impidiéndose llegar a comprender y explicar el proceso del aprendizaje. Entonces se llega a romper con la dialéctica propia de una situación de enseñanza - aprendizaje; lo cual se hace palpable en la tecnología educativa, donde el docente se encuentra en una situación estática, pues en ésta se tiene una concepción mecánica del a -

prendizaje y por tanto del hombre, éste es visto como un sistema de almacenamiento y emisión de información.

Podemos agregar que en términos generales, tanto la educación como la evaluación de la misma, a pesar de los esfuerzos que aparentemente se han realizado éstas, no han logrado que las condiciones de vida del adulto mejoren, por lo que dichos esfuerzos no han producido mayor beneficio, es por ello que se propone un cambio, ya que, con éste se pretende realmente que el adulto lleque a beneficiarse con el proceso de enseñanza - aprendizaje y empiece consigo, a dar solución a sus problemas, como en el caso que se expone como experiencia.

Otro aspecto que quizá ha contribuido a que la evaluación no se haya desarrollado de una manera más adecuada a lo que el proceso de enseñanza - aprendizaje debe implicar, es que durante mucho tiempo existió un vacío acerca de la especificidad de la educación de adultos y cuando se empezó a reflexionar y a estudiar este tema, lo único que hasta el momento se ha logrado, es traspolar los esquemas tradicionales de la educación formal a la educación de adultos.

Estas ideas y la propuesta que se sustenta en este trabajo, se encuentran respaldadas, básicamente en dos experiencias; una propia, la cual se dio en el Instituto Nacional de Educación para los Adultos y otra que se refiere al caso Tetzhu, trabajo desarrollado por las compañeras Alma Chias y Martha Nevarez, en el Estado de Hidalgo.



Mi experiencia en el Instituto Nacional de Educación para los Adultos, fue la siguiente:

En 1984, al incorporarme a la Subdirección de Planeación, en el Departamento de Evaluación Institucional, se nos encomendó, a la Lic. Rosario Barrera Meneses y a mí, la tarea de apoyar en materia de organización y evaluación el Proyecto de Talleres Comunitarios, de la Dirección de Educación Comunitaria.

Lo primero que se hizo, fue una recopilación de la información que hasta el momento se tenía del proyecto, dado que se le habían dado varios giros al mismo., sin haberse obtenido resultados satisfactorios.

Inicialmente el proyecto "Talleres Comunitarios" se llamaba Taller en la Comunidad, éste empezó a funcionar en cinco comunidades de diferentes estados de la República, llevándose a cada comunidad tecnología que se consideraba iba a servir en dichas comunidades, rescatándose lo que en otras ocasiones, otras instituciones habían donado a las comunidades, como máquinas de coser, herramienta de plomería. herramienta de carpintería etc. Al principio las personas de las comunidades se mostraron interesadas en el proyecto y empezaron a asistir a los talleres que se había formado, pero en el momento en que empezaron a surgir problemas tales como: que el instructor no asistía con regularidad, que los materiales (hilo, madera, herramienta etc.). no llegaba a tiempo por parte de oficinas centrales del Instituto Nacional de Educación para los Adultos, que en el camino se per-

día la herramienta , problemas para trasladarse desde su comunidad hasta el lugar en donde se encontraba el taller, y consiguó las malas experiencias que ya había tenido con otras instituciones, provocaron que los integrantes empezaran a desertar, quedándose el local y los instrumentos de trabajo abandonados, muchos de los cuales se perdieron. lo cual representó pérdida para el Instituto.

Posterior a esta experiencia. cuando la Srita Rosa María Martínez (trabajadora social), se hizo cargo del proyecto, se cambió la forma de trabajo.

Se empezó a trabajar de forma empírica, pero con la idea firme de que con el proyecto se llegarían a formar comunidades que llegaran a ser autosuficientes. Con base en algunos estudios que se habían realizado, se hizo una selección de las comunidades en las cuales se pilotearía el proyecto de "Talleres Comunitarios"., tomando como base que dicho proyecto surgió como respuesta ante las necesidades observadas en el sector marginado de la población, sobre todo en el medio rural. Planteándose como objetivo el incidir en las diferentes comunidades, no sólo en la satisfacción inmediata de sus necesidades básicas, sino también propiciar que los miembros de la comunidad se apropiaran de los conocimientos y de los medios que les permitan responder a su problemática de manera organizada.

Se redactó un Manual para Agentes Operativos, en donde se señala el tipo de organización que deben -

tener las comunidades, así como los aspectos de tipo administrativo que deberán cumplir las personas que se hagan cargo de dicho proyecto, tanto las personas que forman parte del I.N.E.A., que se encuentran en las oficinas estatales, como los miembros de la comunidad.

Este manual, en conjunto con otros materiales como: La Comunidad Participativa, Vamos a Organizarnos, Manual de Carpintería, Manual de Corte y Confección etc. eran entregados al Coordinador (agente operativo), - quien se hacía cargo de llevar la información y de motivar a la gente para que participara en el proyecto.

Ya que, con el nuevo enfoque que se le dió, el Taller no era instalado sino, hasta que existiera cierta cantidad de gente interesada en él, para lo cual se tenía que formar un Comité con miembros de la comunidad, así como un Patronato para el manejo de fondos monetarios. además se establecía que cada miembro que hiciera uso del taller debía pagar cierta cuota, con el fin de cubrir la mensualidad del local, que en la mayoría de los casos era rentado., una vez que la comunidad aceptaba que se introdujera el Taller. y que además va tuvieran el local y el Comité y el Patronato formados, entonces en oficinas centrales se decidía si se instalaba el taller en dicha comunidad.

Teniendo esta información la Lic. Rosario Barrera y yo, procedimos a darle una estructura metodológica al proyecto, cuya propuesta fue trabajar con la técnica de grupo operativo, dicha decisión fue tomada porque de acuerdo a la forma como se venía trabajan-

do y con base al objetivo central del proyecto, que es formar a los adultos para que éstos lleguen a ser autosuficientes y que además sean capaces de resolver sus problemas, hicimos una revisión bibliográfica, encontrándonos con otras experiencias que se habían llevado a cabo siguiendo el procedimiento planteado en el marco teórico del trabajo que se sustenta.

Así, se inició el trabajo con doce comunidades de diferentes Estados de la República Mexicana, un caso cercano fue el que se realizó en una comunidad de Amecameca, Edo. de México.

En términos generales se siguió la siguiente metodología de trabajo.

En primera instancia se capacitó centralmente a los agentes operativos, explicándoles la técnica de grupos operativos y haciendo que participaran de ella, también se les informó acerca de la importancia que tenía el hacer que los adultos formaran un grupo haciendo hincapié en el tipo de problemas que podían presentarse. sin llegar a dar recetas.

En una junta con los miembros de una comunidad, nos dimos cuenta que con base a lo que ellos planteaban y su propuesta de que el instructor fuera de la misma comunidad, era importante tomar en cuenta esta propuesta, llegando a decidirse que el instructor debía ser de la misma comunidad y que lo que se trabajaría en el taller sería básicamente para resolver las necesidades de la misma.

Un caso concreto es el de Minatitlán, comunidad - de Veracruz, en esta comunidad la gente al principio se mostró muy renuente a aceptar el Taller Comunitario, pero el coordinador poco a poco se fue ganando e identificándose cada vez más con la comunidad.

Así, después de un periodo de tiempo (un año), se logró que algunas personas empezaran por ellas mismas a organizarse para formar el Comité y la Asambleable.

Al integrarse el grupo con el cual se echó a andar el proyecto de Talleres Comunitarios, cabe señalar que se presentaron de alguna manera las etapas -- que se dan en un grupo operativo, al principio pareciera ser que los adultos tenían el problema de no saber exactamente lo que se quería; sin embargo después de varias sesiones, empezaron a darse cuenta de lo que se quería, planteándose en primer término la necesidad que se tenía de contar con letrinas en el pueblo.

Dados los problemas de salud que en ese momento se tenían en la comunidad, aunque algunas personas se mostraron en contra del proyecto, saboteando la organización que se había logrado; sin embargo en el momento de hacer la reflexión en el grupo, algunos compañeros señalaron que las personas que no estaban de acuerdo, que propusieran algo.

En sesiones posteriores, la gente se organizó pa-

ra pedir apoyo económico para hacer las letrinas, lo cual lograron con ayuda del coordinador.

El tranajo fue asesorado por una persona de la comunidad que sabía un poco de albañilería y uno más - que había trabajado en un carpintería.

Posterior a este trabajo, se organizaron para conseguir que les financiaran para comprar máquinas de-coser, las cuales les fueron donadas por el I.N.E.A., cuyo objetivo inicial fue el hacer ropa para el au-toconsumo, sin embargo actualmente se están haciendo trabajos para vender o intercambiar con otras comunidades, cuyas ganancias son distribuidas equitativa - mente, de acuerdo a la autoevaluación de cada miem - bro del grupo.

La experiencia que tuvo con esta comunidad, que - en términos generales ha sido descrita, hizo que di-cho proyectoo se organizara en otras comunidades, actualmente existen 51 Talleres Comunitarios distribuídos en nueve estados de la República (Veracruz, Edo. de México, Oaxaca, Chiapas, Jalisco, San Luis Potosí Baja California Norte, Baja California Sur y Campe - che). Aunque los talleres de Mexicali parece ser - que ya no reciben asesoría por parte del I.N.E.A., - dado que han logrado convertirse en talleres de pe - queña industria, cuyos productos son vendidos a otros estados. Ello demuestra que el trabajo con adultos,

haciendo uso de la técnica de grupo operativo, logra que los resultados obtenidos sean satisfactorios, -- porque además un aspecto que faltó señalar es que en la mayoría de los talleres se ha logrado iniciar a la gente en la lecto - escritura, en la primaria y algunos en la secundaria abierta.

El caso Tetzhu, referente a la capacitación industrial, cuya propuesta está dirigida primordialmente a las comunidades rurales, en donde la situación es crítica y su actividad primordial es la agricultura.

Se decidió hacer una propuesta que partiera de -- las necesidades reales del adulto, para poder sintetizar la propuesta de capacitación que realmente beneficiara a la comunidad.

En esta investigación se comprobó que la creación de programas había tenido como objetivo, mejorar el nivel de vida de los adultos y de brindarles elementos para el cambio social, pero debido a ciertos problemas dichos objetivos se cumplieron parcialmente, -- uno de los problemas fue la falta de sistematización de la labor educativa, por lo que se propuso una metodología de trabajo encaminada a que los adultos -- llegaran a ser autoactivos, en donde lo que se pretendía era lograr que los trabajadores administraran el área de producción, ventas, finanzas y personal; previendo, organizando integrando, dirigiendo y controlando los aspectos relacionados con esta área.

Para lograr esto, así como el desarrollo del adulo

to, fue necesario desarrollar al grupo como tal, a través de la aplicación de la técnica de grupo operativo, haciendo que todos llegaran a ser responsables de la toma de decisiones, de dirigir y de controlar su empresa.

Ambas experiencias necesariamente tuvieron que incluir un método destinado al desarrollo de actitudes reflexivas, críticas, de expresión, discusión, participación, observación, decisión individual y grupal, actitudes que les permitieran relacionarse positivamente.



## 6.2 Desviaciones

Otro tipo de consideraciones que han de tenerse en cuenta son las desviaciones que ha sufrido la evaluación.

El poder y los intereses que tiene la clase que lo sustenta, ha hecho que la pedagogía equivoque el camino y su tarea sea la generalización de la teoría - tecnocrática de dominio, a la cual sirve y cuyos modos y categorías se aplica en todos los niveles de la enseñanza y la evaluación; entonces el acto educativo queda encerrado en las virtuosidades del método y se convierte en una técnica más de producción. Por lo cual se pierde de vista el objetivo que debería tener la enseñanza - aprendizaje como proceso dialéctico.

La evaluación ha sido tomada como un fenómeno natural y no como un fenómeno social, consigo, en el ámbito educativo se sigue reproduciendo la educación bancaria, dándose una disociación entre sujeto - objeto en el proceso de conocimiento y no sólo esto, sino - que la evaluación ha pasado a tener un papel de medición y control, apoyado no en una teoría propia de la evaluación, sino que se ha recurrido al discurso administrativo con el cual se busca lograr la mayor eficiencia y eficacia, quedando reducida, la evaluación, a un proceso técnico.

Respondiendo con ello, a la burocracia, que ha llegado a invadir muchas de las funciones del sistema.

Entendiendo por burocracia a la organización cuya operación se basa en un plan racional y lógico, en donde la eficiencia es de gran importancia, por tal motivo sus principios han sido aplicados en el campo educativo.

A través de los estudios que se han hecho acerca de la burocracia, se considera que ésta es un síndrome de cambio social, como un medio para controlar a los individuos de una sociedad, a través de mitos, símbolos y demás sistemas de coerción como una ideología que ha creado su propio conjunto de valores, donde se apoya la acrítica aceptación del status quo y se rechaza todo intento de innovación que amenace al sistema burocrático.

Los mitos legitimantes de los sistemas abiertos de la educación de adultos, serían básicamente tres: la democratización educativa, el mito de la reforma social y el mito del autodidactismo.

Por otro lado, cabría señalar que no sólo la evaluación ha sido sustituida por un elemento de la administración, esto es por el control, sino que todo el quehacer educativo ha sido insertado en el proceso administrativo, olvidándose que la concepción teórica de la administración y de la educación son diferentes y que sus criterios también lo son.

Esta transferencia, probablemente parte del pensamiento tecnocrático, ya que a partir de éste, como ya se ha mencionado, se considera que toda crisis se

puede resolver con la administración, en la cual la evaluación está asociada a la noción de control y de auditoría administrativa, convirtiéndose con esto en una garantía de su logro eficaz.

Por ello actualmente la administración ha invadido diferentes ámbitos de nuestra sociedad, realizando acciones que tienden a la mayor eficiencia y economía, pero no se ha contemplado la necesidad de un análisis crítico de la situación.

Entre los criterios administrativos y académicos-- existen contradicciones estructurales; va que, funcionan como estructuras lógicas internas convergentes: la eficiencia por un lado y los procesos cualitativos - que atañen a la evaluación y al proceso enseñanza - aprendizaje, por otro.

La administración se reduce a lo instrumental, en tanto que, el objeto de estudio de la administración es el fenómeno de la organización y las normas técnicas para la conducción eficiente de las organizaciones, lo cual nos permite señalar que la evaluación no puede quedar reducida a esto, ni puede tener como objeto de estudio el mismo que la administración.

El hecho de que han sido usados los elementos de la administración en el campo educativo, responde a que por un lado no se cuenta con una construcción teórica de la evaluación y por otro, ello se acopla a los intereses del Estado. como ya se mencionó, lo cual responde al modelo de educación dominan

te.

Una desviación que quizá, ha contribuido a que no se desarrolle una base teórica para la evaluación, es que se ha llegado a confundir a la evaluación con la acreditación. Por un lado, tenemos que, los exámenes tienen un papel de elementos normativos, que permiten de alguna manera, el desarrollo del sistema escolar, cuyos planteamientos teóricos, no coinciden necesariamente con la evaluación. La acreditación, más bien responde a la necesidad que tienen las instituciones y consigo el gobierno de certificar los conocimientos 'adquiridos'. Vinculándose al respecto, la confusión entre educación y escolaridad, dado que, esta última ha sido asociada al mercado de trabajo y con la movilidad social, por lo que la estudiante llega a interesarse más la obtención de títulos y certificados que el aprendizaje mismo, porque nunca ha sido consciente de lo que éste significa. Y los títulos y certificados representan valores sociales, son portadores de prestigio e ingresos.

Analizando esta situación, tenemos que, las personas que tienen mayor acceso a la educación son las de cierta clase, lo cual permite al Estado y a la clase burguesa, seguir conservando su status y el sistema se sigue reproduciendo.

El concebir al aprendizaje como un producto es negar la necesidad y capacidad que cada ser humano tiene de ir elaborando su información con el fin de aprender, recordando que en el capítulo V se señaló

que el aprendizaje está mediado por el esquema referencial de cada individuo.

Teniendo en cuenta esto, el alumno puede ser acreditado muy bien, pero muy mal evaluado. esto es, puede ser que se cumplan muy bien con ciertos requisitos para acreditar, pero se puede no haber aprendido sino únicamente haber logrado memorizar cierta información, va que la evaluación debe propiciar en el sujeto la autoconciencia y la reflexión de su proceso de aprendizaje.

En este sentido se hace necesario el uso de un método que conduzca al adulto a tener actitudes reflexivas, críticas, de expresión, de participación e integración etc., actitudes que le permitan relacionarse con las personas de su comunidad, en busca del beneficio de la misma. Ya que cuando las personas de un grupo o comunidad se sienten distanciadas entre sí, como extrañas las unas de las otras; cuando se conciben como objetos para ser utilizados en el logro de los fines de cada una, entonces es cuando nos encontramos en presencia de la alienación.

Al plantear al hombre como ser bio - psico - social, es la psicología de los grupos; las relaciones humanas, la que capta en su totalidad al fenómeno - hombre.

El grupo aquí no es considerado como un sistema educativo, como el número de estudiantes que forman un grado escolar, sino como la relación que se da entre dos o más personas.

En tal sentido, los grupos producen los bienes - tangibles (materiales) e intangibles (psicosociales) que los miembros requieren para sus vidas.

Además cuando se trabaja individualmente, se ha - visto que se detiene el desarrollo de la personali - dad de cada individuo, por su manera rutinaria de re - lacionarse, incapacitándolo para la toma de respon - sabilidades y estirpándole su potencialidad de ini - ciativa.

Por el contrario, cuando se pertenece a un grupo evolucionado, cada miembro va creciendo personalmen - te. Cada uno va aceptando mayores responsabilidad - des, en la medida en que crece su experiencia produc - tiva, que se traduce en mayores y más finas habilida - des o destrezas. Cada miembro recibe el testimonio de los demás sobre sus actividades y a la vez refle - ja las de ellos (1).

Los miembros del grupo empiezan a desviar la res - ponsabilidad que tenía el líder del grupo, en todos - ellos, empiezan a sentir seguridad para expresarse con libertad, lo que sienten y piensan, disminuyén - dose la dependencia con respecto al líder formal.

Las metas del grupo llegan a ser las motivaciones del mismo, que lo mueven siempre a mejorar sus me - dios de producción, es decir a sus miembros, sus re - cursos y las mismas metas, que se precisan y supe - ran como efecto de la actividad del grupo. Consi -

(1) FERNÁNDEZ CALDERÓN, Julieta  
COHEN DEGOVIA, Guillermo  
El grupo operativo. Teoría y práctica  
Textos Extemporáneos. 4a. reimposición 1986. -  
México. p. 37

go al ir desapareciendo el líder se logra un mayor -  
autogobierno del grupo mismo y de cada persona que  
lo integra.

## COMPROBACION DE LA HIPOTESIS

A través de la investigación documental que se hizo y consigo la experiencia que se tuvo en los diferentes Estados de la República, se ha podido comprobar la hipótesis de trabajo planteada al principio de este documento.

No sólo por los logros obtenidos en la experiencia con el Proyecto de Talleres Comunitarios, sino que también por la revisión de otras experiencias que se han realizado con el uso de la técnica de grupo operativo en la educación de adultos, mismas que no sólo se han realizado en México, sino que tanto en España, Italia Latinoamérica y otros países han podido tener experiencias con el uso de esta técnica.

Específicamente dentro del I.N.E.A., se logró conocer el estado en el que se encontraba el proyecto y consigo se pudo tomar la decisión de llevarlo a otras comunidades, lo cual ha representado un logro para el Instituto.



## CONCLUSIONES

La evaluación educativa ha de ser considerada - como un proceso desvinculado a la escolaridad y al mercado de trabajo, en la medida que ello se logre se estará más cerca de realizar una verdadera evaluación y no una simple medición de la información-memorizada. Ello implica que la educación deje de ser enciclopédica, apoyándose más bien en la información que proceda de la situación real que viven - los adultos en cada una de sus comunidades, incluyendo sus experiencias en dicho proceso.

La descentralización educativa, hará que el sistema educativo empiece a ser menos burocrático y -- centralizado, permitiendo con ello que cada Estado sea autosuficiente y capaz de elaborar sus propios programas y sistemas de evaluación. En donde el uso de la técnica de grupo operativo, permitirá llevar a cabo una evaluación no sólo del proceso de aprendizaje, sino de la capacidad que ha ido logrando cada comunidad y cada estado de ser autogestivos, ello quizá en el futuro se lleve a cabo, siendo una solución a los problemas que se tienen en el país, - no sólo de tipo educativo, sino económico y político - social.

Probablemente, partiendo de la propuesta dada en

este trabajo, se logren obtener resultados más satisfactorios, en la medida que el adulto encontrará una aplicación directa de lo que está aprendiendo y consigo estará encontrando respuesta a sus problemas.

Para lograr esto necesariamente se deberá partir de la descentralización educativa, concibiendo a la educación como un proceso dialéctico, que se da entre el sujeto y el objeto.

Puntualizando aún más, lo expuesto en este trabajo como ya se ha señalado, en el sexto capítulo, tanto la experiencia con los Talleres Comunitarios como la del caso Tetzhu, confirman que efectivamente con el uso de la técnica de grupo operativo y con una concepción del aprendizaje, el conocimiento y el sujeto mismo diferente a como se ha venido manejando en la actual política educativa, los logros obtenidos son del todo satisfactorios tanto para los adultos como para la misma Institución que lo patrocina, ya que, como se menciona en dicho capítulo, dentro del I.N.E.A., a pesar de los esfuerzos que se habían venido realizando, tanto en materia educativa como en la evaluación, no se obtuvieron resultados del todo satisfactorios, en la medida que las comunidades no lograban llegar a ser autosuficientes, y después de poner en práctica en ciertos Estados de la República Mexicana, el proyecto de Talleres Comunitarios con el enfoque propuesto, se

han obtenido resultados satisfactorios. Los Estados en los cuales se puso en práctica dicho proyecto son: Veracruz, Estado de México, Oaxaca, Chiapas, Jalisco, San Luis Potosí, Baja California Norte, Baja California Sur y Campeche. Algunas de las comunidades han empezado a funcionar de manera independiente, lográndose que algunas de ellas tengan una producción de autoconsumo y como en el caso de Baja California Sur, se tiene ya una producción para el mercado.

En ambas experiencias vemos como al final del trabajo realizado con cada comunidad, los miembros que la forman logran tener conciencia de lo que necesitan y la manera de cómo deben resolver sus problemas, trabajando de manera coordinada, en donde la responsabilidad es de todos y por lo tanto se muestran interesados en dar solución a los problemas que se presentan. Logrando además un nivel de organización muy superior al que se tenía antes de que se trabajara con ellos.

Estos resultados se obtuvieron al trabajar con el grupo, considerándolo, no como un sistema educativo, con un número de estudiantes que forman un grado escolar, sino como la relación que se da entre dos o más personas. En tal sentido los grupos producen los bienes tangibles e intangibles que los miembros del grupo requieren para sus vidas, en donde cada -

miembro va creciendo personalmente.

Asimismo, cabe señalar que al finalizar esta investigación logre enriquecerme, en la medida que me di cuenta de dos aspectos primordialmente, por un lado he llegado a entender y de alguna manera de quitarme el "velo" que no me permitía ver los aspectos positivos que la teoría conductista aporta para que se de el proceso de aprendizaje, porque, aunque ya señalé a lo largo de este trabajo varios aspectos a nivel de crítica, es preciso señalar también algunos de los dones de esta teoría, así analizando las observaciones que se hicieron en las comunidades, pude darme cuenta que algunos conocimientos, en especial los hábitos, se forman a través del conductismo, aún en los adultos.

## BIBLIOGRAFIA

AGUILAR, José  
BLOCK, Alberto  
Planeación Escolar y formulación de proyectos.  
Ed. Trillas 5a edición. México 1984

ANDA DE, María Luisa et al.  
Educación de Adultos: Nuevas dimensiones en el sector educativo.  
C.E.E. 1a. edición. México 1983

ARREDONDO G., Martiniano et al.  
Notas para un Modelo de Docencia  
CISE - UNAM. México 1978

BARABTARLO, Anita et al.  
"La investigación participativa en la docencia"  
en Perfiles Educativos. No. 2. Julio-agost-sept.  
1983 UNAM - CISE

BAULEO, Armando  
Contrainstitución y grupo  
Ed. Folios. México 1975.

BAULEO, Armando  
Ideología, Grupo y Familia  
Ediciones Folios. 2a. edición México 1974. Cap. I y II

BLEGER, José  
Temas de Psicología. (Entrevista y grupo)  
Ed. Nueva Visión. 12a. edición. México 1980.

BRAUNSTEIN A., Néstor et al.  
Psicología: Ideología y Ciencia  
Ed. S XXI. 7a edición. México 1981

BUSTURIA GIMENO, Rosa et al.  
Boletín del Centro Internacional de Investigaciones  
en Psicología Social y Grupal.  
No. 3 Venezia, noviembre 1983.

CALDERON CORDOVA, Hugo  
Manual para la Administración del Pceso de Capacita-  
ción del personal.  
Ed. Limusa. 2a. edición. México 1982

CAPARROS, Nicolas et al.  
"El grupo visto desde la Psicología vincular" en Clí-  
nica y Análisis Grupal. Revista de Psicoterapia so-  
cial aplicada. Año 5 No. 24 SEPT/OCT. 1980.

CARREÑO, Fernando  
Enfoques y principios teóricos de la evaluación  
Ed. Trillas. 6a. reimpresión. México 1985

CARRION CARRANZA, Carmen  
Ensayo. Génesis y desarrollo del concepto de evalua-  
ción institucional.  
Perfiles Educativos No. 6. UNAM - CISE. Julio-agost-  
sept. 1984

CASTILLO Alfonso, et al.  
Coord. Carlos Alberto Torres  
Ensayo sobre educación de adultos en América Latina  
C.E.E México D.F. 1982

CHIAS CUAUHTLI, Alma María  
NEVAREZ LOPEZ, Martha Patricia  
Capacitación Industrial Integral. Caso: Tetzhu  
E.N.E.P. "Acatlán" - UNAM 1986

CENAPRO - ARMO  
Diagnóstico. Sistema de Relaciones Laborales  
1a. edición. México 1982

DE LELLA, Cayetano et al.  
Revista Mexicana de Sociología  
UNAM - Instituto de Investigaciones Sociales  
Año XLVI/VOL.XLVI. Núm. 1 Enero-Marzo de 1984

DIAZ BARRIGA, Angel  
Didáctica y Curriculum  
Ed. Nuevomar S.A. Col. "Problemas Educativos"  
1a. edición México 1984 Cap. I, II y V

ECO, Umberto  
Cómo se hace una Tesis. Técnicas y procedimientos -  
de estudio, investigación y escritura  
Ed. Gedisa. Barcelona España. 6a. edición 1984.  
México.

ELOHIM, J.  
V Congreso Internacional de Cibernética y Sistemas  
Asociación Mexicana de Sistemas de Cibernética.  
2a. edición. México 1981

EZCURRA, Ana María et al.  
Educación de Adultos: nuevas dimensiones en el sec-  
tos educativo.  
C.E.E./GEFE 1a. edición, México 1983

EZPELETA, Justa et al.  
"Modelos Educativos: notas para un cuestionamiento"  
en Cuadernos de Formación Docente.  
ENEP-ACATLAN no. 13

FARIÑA ZAVALA, Isabel

La Evaluación : Concepto, medio de cambio

Apuntes SEDECOS/CLEA, Santiago de Chile, Agosto de 1979.

FERNANDEZ CALDERON , Julieta

COHEN DEGOVIA, Guillermo

El grupo operativo. Teoría y Práctica

Textos Extemporáneos. 4a. reimpresión en español. 1986

GARIBAY, Francoise

Alcances y limitaciones de modelos de capacitación. El taller sobre la Metodología de la Investigación Social en los programas de capacitación rural.

Marzo 1980: Pátzcuaro, Mich., México

GUTIERREZ PANTOJA, Gabriel

Metodología de las Ciencias Sociales - I

Col. Textos universitarios en Ciencias Sociales.

México, 1984

HEINICH, Robert

Technology and the Management of Instruction

Título en español: Tecnología y Administración.

Editorial Trillas 1a. edición. México 1975

HERRERO GONZALEZ, Lucía

Educación Continua: Hacia una aproximación conceptual en el ámbito universitario.

Material mimeografiado. México 1984



HERRERO GONZALEZ, Lucía  
Sistemas de Enseñanza y Medios Auxiliares  
Material Mimeografiado

HOYOS MEDINA, Carlos Angel  
"Grupos Operativos en el Aprendizaje: Una Visión pa-  
norámica a partir de E. Pichon Riviere" en Revista  
de Educación de la Universidad Michoacana. Biblos  
1a. PARTE y 2a PARTE. No. 1 y No.2 1979.

I.N.E.A.: Subdirección de Evaluación  
Antecedentes de la evaluación de la tarea escolar  
INEA, 1984 (documento interno)

I.N.E.A.  
Cómo conocer nuestra comunidad  
Col. Cántaro. 1a. edición México 1982

I.N.E.A.  
La Planeación Participativa  
(Guía del promotor cultural). Col. Cántaro 2a. edi-  
ción. México 1982

I.N.E.A.  
Manos a la obra. Utilicemos la planeación partici-  
pativa en nuestra Sala de Cultura.  
Col. Cántaro 1a. edición México 1982

I.N.E.A  
Manual para Agentes Operativos de Talleres Comuni-  
tarios. 2a. edición México 1981 (documento inter-  
no)

I.N.E.A. Subdirección de Educación Comunitaria  
Para Promover la cultura. (documento interno)

INSTITUTO POLITECNICO NACIONAL  
Evaluación Interna del I.P.N.  
Secretaría Técnica, Dirección de Evaluación. 1985-  
1986.

KAUFMAN A. Roger  
Planificación de sistemas educativos. Ideas básicas  
concretas. Ed. Trillas . 9a. reimpresión, México  
1983

LA BELLE J. Thomas  
Educación no formal y cambio social en América Lati-  
na.  
Ed. Nueva imagen. 1a. edición en español. 1980

LAFOURCADE D. Pedro  
La evaluación en organizaciones educativas centra -  
das en logros.  
Ed. Trillas. 1a. edición. México 1972

LATAPI, Pablo  
Análisis de un sexenio de educación en México 1970-  
1976.  
ED. Nueva imagen. 3a. edición. México 1982

LIVAS GONZALEZ, Irene  
Análisis e interpretación de los resultados de la  
evaluación educativa.  
Ed. Trillas - ANUIES. 4a. reimpresión México 1985

MATIAS RODRIGUEZ R. Víctor  
Psicotécnica Pedagógica. Teoría y Práctica  
Ed. Porrúa. México 1986 13a. edición.

MATUS, Carlos  
Estrategia y Plan  
Ed. S XXI ea. reimpresión. México 1984.

MEDELLIN A. Rodrigo et al.  
Ley Federal de Educación  
C.E.E. 5a. edición abril 1983

MERANI, Alberto  
La Educación en Latinoamérica: Mito y Realidad  
Ed. Grijalbo. 1a. edición. México 1983

MORALES-GOMEZ, Daniel et al.  
La educación y desarrollo dependiente en América Latina.  
C.E.E. Ed. Gernika. México 1984

MORRIS E., Eson  
Bases Psicológicas de la Educación  
Ed. Interamericana 2a. edición. México 1978

MORRIS L., Bigge  
Teoría de Aprendizaje para Maestros  
Ed. Trillas 5a. reimpresión. México 1980

PADUA, Jorge  
El Analfabetismo en América Latina  
Colegio de México. 1a. edición. México 1979

PANSZA GONZALEZ, Margarita et al.  
Fundamentación de la Didáctica  
Tomo 1. Ed. Gernika . México 1986

PANSZA GONZALEZ, Margarita et al.  
Operatividad de la Didáctica  
Tomo 2 ed. Gernica. México 1986

PEREZ, Graciela et al.  
La Planeación, Programación y Ejecución de la Capacitación  
Facultad de Psicología UNAM 1978

PICHON RIVIERE, Enrique  
El proceso grupal. Del psicoanálisis a la psicoanálisis a la psicología social (I). Ed. Nueva Visión.  
1a edición en México 1983

PICHOT, Pierre  
Los Test Mentales  
Biblioteca del hombre Contemporáneo. Vol. 30 Ed. --  
Paidós 1979

REID R., Martha et al.  
Evaluación Continua  
Ed. Progreso. 4a. edición. México 1983

PONCE REYES, Agustín  
Administración por Objetivos  
Primera parte. Ed. Limusa 11a. edición. México 1976

PONCE REYES, Agustín  
Administración de Empresas. Teoría y Práctica  
Segunda parte. Ed. Limusa. 11a. reimpresión. México  
1976

PRAWDA, Juan  
Teoría y Praxis de la Planeación Educativa en México  
Ed. Grijalbo. 1a. edición México 1985

PUIGGROS, Adriana  
Imperialismo y educación en América Latina  
Ed. Nueva imagen, 2a. edición. México 1981

SCHAFF, Adam  
"La relación cognoscitiva. El proceso de conocimiento. Historia y Verdad" en Introducción a la Epistemología. E.N.E.P. ACATLAN 2a. edición 1981

SCHWARTZ, Howard et al.  
Sociología Cualitativa. Método para la reconstrucción de la realidad.  
Ed. Trillas 1a. edición. México 1984

S.E.P.  
Normas Fundamentales. Nuevo reglamento interno y diagrama de organización del I.N.E.A.  
Febrero 1980. 3a. edición

SECRETARIA DE PROGRAMACION Y PRESUPUESTO  
Plan Nacional de Desarrollo 1983-1988  
Poder Ejecutivo Federal. 1a, edición México 1983

SHEPTULIN A, P.  
Método dialéctico de Conocimiento  
Ed. Cartago. México. 1a. edición en español 1984  
Cap. I y II

SUCHODOLSKI, Bogdan  
Teoría Marxista de la Educación  
Col. Pedagógica. Ed. Grijalbo. 1a. edición en español. México 1981

TORRES R., Lucía et al  
Paquete Intruccional de Evaluación  
I.N.E.A. 1984 (documento interno)

THORDIKE, Robert et al.  
Test y técnicas de medición en Psicología y educación.  
Ed. Trillas. 6a. reimpresión. México 1982.

TRUEBA, Albert et al.  
Ley Federal del Trabajo de 1970. Reforma Procesal de 1980.  
Ed. Porrúa. 53a. edición. México 1985

WEISSH, Carol  
Investigación Evaluativa. Métodos para determinar la  
eficiencia de los programas de acción.  
Ed. Trillas. 4a. reimpresión. México 1983

WERNER, Jaeger  
Paideia: los ideales de la cultura griega  
Fondo de Cultura Económica. 3a. edición 1978

WOLMAN B., Benjamín  
Teoría y Sistemas Contemporáneos en Psicología  
Ed. Martínez S.A., Barcelo 1979

## ANEXO I

### LEY NACIONAL DE EDUCACION DE ADULTOS

Artículo 1o. La presente ley es de observancia general en toda la República y sus disposiciones son de interés social.

Artículo 2o. La educación general básica para adultos forma parte del sistema educativo nacional y está destinada a los mayores de 15 años que no hayan cursado o concluído estudios de primaria o secundaria.

La educación para adultos es una forma de educación extraescolar, que se basa en el autodidactismo y la solidaridad social como los medios más adecuados para adquirir y acrecentar la cultura y fortalecer la conciencia de unidad entre los distintos sectores que componen la población.

Artículo 3o. Toda persona podrá participar en actividades de promoción de la educación para adultos o de asesoría a los educandos, como contribución responsable a la elevación de los niveles sociales, culturales y económicos del país.

Artículo 4o. La educación para adultos tendrá los siguientes objetivos:

Fracción V. Elevar los niveles culturales de los sectores de población marginada para que participen -

en las responsabilidades y beneficios de un desarrollo compartido.

Fracción VI. Propiciar la formación de una conciencia de solidaridad social, y

Fracción VII. Promover el mejoramiento de la vida familiar, laboral y social.

Artículo 8o. La Secretaría de Educación Pública podrá extender en coordinación con otras instituciones, los servicios de educación para adultos a todas las modalidades, tipos y especialidades, así como a la realización de actividades de actualización, de capacitación en y para el trabajo y de formación profesional permanente



ANEXO 2

LEY FEDERAL DE EDUCACION. NORMAS FUDAMENTALES S.E.P.

Artículo 2o. La educación es un medio fundamen--  
tal para adquirir, transmitir y acrecentar la cultu-  
ra; es proceso permanente que contribuye al desarro-  
llo del individuo y a la transformación de la socie-  
dad, y es factor determinante para la adquisición de  
conocimientos y para formar al hombre de manera que-  
tenga sentido de solidaridad social.

Artículo 5o. Fracción VII. Hacer conciencia de  
la necesidad de un mejor aprovechamiento social de-  
los recursos naturales y contribuir a preservar el-  
equilibrio ecológico.

Fracción VIII. Promover las condiciones socia --  
les que lleven a la distribución equitativa de los -  
bienes materiales y culturales, dentro de un régimen  
de libertad.

Fracción X. Vigorizar los hábitos intelectual  
es que permitan el análisis objetivo de la reali-  
dad.

Fracción XIII. Fomentar y orientar las activida-

des científicas y tecnológicas de manera que respondan a las necesidades de desarrollo nacional independiente.

Fracción XV. Promover las actividades solidarias para el logro de una vida justa.

Artículo 6o. El sistema tendrá una estructura -- que permita al educando, en cualquier tiempo incorporarse a la vida económica y social y que el trabajador pueda estudiar.

Artículo 10<sup>a</sup> Los servicios de la educación deberán extenderse a quienes carecen de ellos, para contribuir a eliminar desequilibrios económicos y sociales.

Artículo 24<sup>a</sup> Los establecimientos educativos deberán vincularse activa y constantemente a la comunidad.

Artículo 45<sup>a</sup> El contenido de la educación se definirá en los planes y programas, los cuales se formularán con miras a que el educando:

Fracción I. Desarrolle sus capacidades de observación, interrelación y deducción.

Fracción II. Reciba armónicamente los contenidos teóricos y prácticos de la educación.

Fracción IV. Ejercite la reflexión crítica.

Fracción VI. Se capacite para el trabajo socialmente útil.

ANEXO 3

LEY NACIONAL DE EDUCACION PARA LOS ADULTOS  
CAPITULO III, APRENDIZAJE Y ACREDITACION

Artículo 14. El educando analfabeto, a fin de -  
que aprenda matemáticas elementales y a leer y a es  
cribir, requerirá invariablemente ser conducido por  
un asesor.

Artículo 15. A falta de asesor, el educando po--  
drá solicitar orientación a las instituciones educaca  
tivas.

ANEXO 4

ACUERDO NO. 17 DE LA SECRETARIA DE EDUCACION PUBLICA,  
PUBLICADO EL 28 DE AGOSTO DE 1978 EN EL DIARIO OFI --  
CIAL.

Acuerdo que establece las normas a que deberán su-  
jetarse los procedimientos de evaluación del aprendi-  
zaje en los distintos tipos y modalidades de la edu-  
cación, bajo el control de la S.E.P.

Artículo 1o. Es obligación de las escuelas y de  
más unidades que prestan servicios educativos, eva-  
luar el aprendizaje de los educandos, entendiendo é  
te como la adquisición de conocimientos, el desarro-  
llo de habilidades y destrezas y la formación de ac-  
titudes, señalados en los programas de estudio vigen-  
tes.

Artículo 2o. La evaluación ~~del~~ aprendizaje deberá  
realizarse a lo largo del proceso educativo, a través  
de procedimientos pedagógicos adecuados. Los progra-  
mas de estudio y actividades escolares deberán respon-  
der a estos propósitos.

Artículo 5o. La evaluación permanente del apren-  
dizaje deberá conducir a tomar decisiones pedagógi-  
cas oportunas para asegurar la eficacia de la ense-  
ñanza y del aprendizaje, así como la integración de  
calificaciones parciales que expresen el rendimiento

alcanzado por el educando dentro de una etapa definida de dicho proceso.

Artículo 6o. La evaluación final será el resultado de la integración de las calificaciones parciales de cada materia, asignatura y área del plan de estudios conforme a las disposiciones que establezcan -- las direcciones generales de la Secretaría de Educación Pública que administren servicios educativos.