



**UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA
DE MÉXICO**

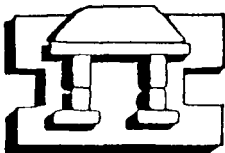
FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES
IZTACALA

LA EVALUACION EN PSICOLOGIA - IZTACALA: UN
ESTUDIO SOBRE LAS REPRESENTACIONES DE LOS
ALUMNOS

REPORTE DE INVESTIGACION

QUE PARA OBTENER EL GRADO DE:
LICENCIADO EN PSICOLOGIA
P R E S E N T A :
LUISA IRENE TOVAR GONZALEZ

ASESORES: MTRA. PATRICIA COVARRUBIAS PAPAHIU
MTRO. MIGUEL MONROY FARIAS
MTRA. IRENE AGUADO HERRERA



IZTACALA

TLALNEPANTLA, EDO. DE MEXICO

2002

**TESIS CON
FALLA DE ORIGEN**



Universidad Nacional
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

Biblioteca Central



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.

DEDICATORIAS:

A DIOS:

Por darme el privilegio de ocupar un lugar muy especial en mi corazón, por ser un amigo fiel, por ser mi roca, mi escudo y quien levanta mi cabeza. Gracias por permitirme llegar a la meta.

A TI PAPÁ

Porque la consumación de la presente investigación es gracias a tu amor y apoyo, porque has forjado en mí el deseo de querer llegar cada vez más lejos y estar ahí para ayudarme a lograr vencer los obstáculos, por respetar mis decisiones y enseñarme a ser independiente, por depositar en mí tu confianza.

TE QUIERO MUCHO PAPA.

A TI MAMÁ:

Por tu amor incondicional, por ser una madre, mujer y amiga ejemplar. Por tus consejos y dedicación, por aceptarme tal y como soy, por esforzarte para darme lo mejor, por tu interés en cada cosa que hago y el tiempo que me das.

TE QUIERO MUCHO MAMA.

A MIS HERMANAS:

ANA:

Por estar al pendiente de lo que pasa en mi vida desde el momento en que nací, por tu amor y cariño, por celebrar mis triunfos y dolerte con mis fracasos, por ser más que una hermana, por ser también una gran amiga.

ALEX:

Por tu amor y apoyo, porque con tu ejemplo me enseñaste a vencer muchos de mis temores, porque con tu valentía me demuestras que todo se puede lograr cuando no lo proponemos.

A MIS HERMANOS

FELIPE:

Por tu cariño, apoyo y paciencia en los buenos y malos momentos que hemos compartido y por la confianza que hemos podido compartir.

DAVID:

Por tu cariño y comprensión, por inyectarle esa energía a nuestra familia, por ser parte importante en mi vida y por demostrarte que me quieres.

A EDUARDO:

Mi amor, faltarían palabras para darte las gracias por todo lo que has hecho por mí. Pero quiero que sepas que eres una parte muy especial en mi vida, que esta investigación es el reflejo del amor, del ánimo, la ayuda y tolerancia que estás dispuesto a dar para el cumplimiento de cada uno de mis objetivos. Gracias por darme todo a cambio de nada, por seguir cada uno de mis pasos y luchar junto conmigo cuando ha sido necesario.
TE AMO.

A MIS SOBRINOS: (Josafat, Luis, Valeria, Vanesa y Vania)

Por su amor y cariño, porque a veces sólo una de sus palabras o sonrisas pudieron cambiar mi estado de ánimo, porque son una bendición en mi vida.

A FELIPE MARTINEZ:

Por permitirme formar parte de su vida, por su ayuda aún cuando no tenía ninguna responsabilidad, pero sobre todo por su entrega y preocupación siempre incondicional.

A MI TIO REY:

Por ser parte importante durante mi infancia, por preocuparse por nuestro bienestar, por ser un ejemplo tanto en lo profesional como en lo personal y por mostrarme que el mejor camino para llegar a obtener triunfos es el empeño y la sencillez de nuestro corazón.

AGRADECIMIENTOS:

ESPECIALMENTE A TI PATY:

Muchas gracias por tu confianza, tu ayuda y tu entrega en cada una de las paginas de esta investigación. Por estar dispuesta a compartir tus conocimientos e impulsarme a ser una mejor profesionista.

MTRO. MIGUEL Y MTRA. IRENE:

Gracias por su disposición, aportaciones y sugerencias para el cumplimiento de la presente investigación y por compartir parte de su tiempo y conocimientos.

UNAM:

Por ser la institución que me permitió formarme como profesionista, así como por el apoyo brindado a través del proyecto de becas PROBETEL.

MAGDA Y CLAUDIA:

Gracias por ser parte importante y complementaria en el cumplimiento de este proyecto.

**LA EVALUACIÓN EN PSICOLOGIA-IZTACALA: UN ESTUDIO SOBRE
LAS REPRESENTACIONES DE LOS ALUMNOS**

INDICE

	No. de página
RESUMEN	4
INTRODUCCIÓN	5
CAPITULO I. MARCO TEORICO	9
1. La dimensión vivida del currículum en los procesos de enseñanza y aprendizaje	13
1.1 Las Representaciones Sociales	15
1.2 La Evaluación	19
1.2.1 Concepciones de Evaluación del Aprendizaje	20
1.2.2 Funciones de la Evaluación	24
1.2.2.1 Sumativa	24
1.2.2.2 Diagnóstica	25
1.2.2.3 Formativa	26
1.2.2.4 Psicológica o Sociopolítica	27
1.2.2.5 Administrativa	27
1.2.3 Criterios de Evaluación	28
1.2.3.1 Evaluación Normativa	28
1.2.3.2 Evaluación Criterial	29
1.2.4 Métodos y Técnicas de Evaluación	31

CAPITULO II: METODOLOGÍA	41
2.1. Contexto	43
2.2 El Universo de Estudio	45
2.3 Fuentes de Información	46
CAPITULO III. LAS REPRESENTACIONES DE LOS ESTUDIANTES ANTE LA EVALUACIÓN DE SU APRENDIZAJE	50
3.1 Conceptualización de la evaluación	51
3.1.1 La evaluación como <i>"comprobación... corroboración... comparación"</i>	52
3.1.2 La evaluación como <i>"calificación"</i>	53
3.1.3 La evaluación como <i>"retroalimentación"</i>	56
3.1.4 La evaluación como <i>"diagnóstico"</i>	57
3.2 El objeto de la evaluación	58
3.2.1 La evaluación para comprobar <i>"conocimientos"</i>	59
3.2.2 La evaluación para observar <i>"actitudes"</i>	60
3.3 Funciones de la evaluación	62
3.3.1 La evaluación para <i>"certificación de conocimientos" y "promoción de personas"</i>	63
3.3.2 La evaluación para <i>"la toma de decisiones"</i>	65
3.3.3 La evaluación para <i>"la socialización"</i>	67
3.3.4 La evaluación para <i>"el ejercicio de la autoridad"</i>	67
3.4 Los usos de la evaluación	70

3.4.1 La evaluación con <i>"usos científicos"</i>	70
3.4.2 La evaluación para <i>"promoción de los profesores"</i>	71
3.4.3 La evaluación para <i>"rendición de cuentas"</i>	71
3.4.4 La evaluación para <i>"certificar el conocimiento y conseguir empleo"</i>	73
3.4.5 La evaluación para <i>"modificar los procesos de enseñanza y aprendizaje"</i>	74
3.5 Métodos y técnicas de la evaluación	76
3.5.1 La evaluación actual en Psicología Iztacala	76
3.5.1.1 <i>"Exámenes"... "participaciones"... "asistencia"... "glosas"... "exposiciones"</i> .	77
3.5.1.2 <i>"Autoevaluación"</i>	80
3.5.2 El "ideal" de la evaluación en Psicología Iztacala	81
3.5.2.1 <i>"Exámenes"... "participaciones"... "asistencia"... "glosas"... "exposiciones"... "autoevaluación"</i> .	81
3.5.2.2. La evaluación continua del aprendizaje	84
CONCLUSIONES	87
REFERENCIAS	95

RESUMEN

El objetivo general de la presente investigación se enfocó particularmente en las representaciones y significaciones que los alumnos de la carrera Psicología de la Facultad de Estudios Superiores Iztacala tienen sobre las formas, fines y usos de la evaluación académica que sus profesores emplean durante su formación profesional, expresadas principalmente durante los procesos de enseñanza y aprendizaje. La metodología de corte cualitativo resultó ser la más adecuada para los propósitos de la investigación que reportamos. Se reconocieron cinco categorías de análisis que nos permitieron acercarnos a la comprensión de la dimensión investigada: concepto, objeto, funciones, usos y métodos de la evaluación. Para obtener datos que permitieran analizar e interpretar la subjetividad del estudiante se utilizaron entrevistas abiertas, que se aplicaron de manera individual y libre con base en preguntas nucleares. El universo de estudio lo integraron 24 alumnos que cursaban alguno de los dos últimos semestres (séptimo u octavo).

La información permitió obtener cinco categorías teórico-analíticas básicas: 1)Conceptualización de la evaluación, 2)Objeto de la evaluación, 3)Funciones de la evaluación, 4)Usos de la evaluación y 5)Métodos y técnicas para evaluar, a partir de las cuales se realizó una interpretación de acuerdo al marco teórico presentado.

Se encontró una diversidad entre las representaciones y significaciones que los alumnos tienen sobre la evaluación. Por lo que se concluye que el conocimiento de cómo uno de los protagonistas del proceso educativo representa la evaluación nos da la oportunidad de proponer alternativas de estrategias y métodos de evaluación para tomar en cuenta por los profesores que tengan interés en mejorar sus prácticas educativas considerando las necesidades y preferencias de sus estudiantes en cuanto a condiciones de aprendizaje y evaluación con la que se sienten más motivados.

INTRODUCCION

Actualmente el conocimiento sobre el ámbito educativo permite una postura más adecuada a profesores, alumnos, padres de familia y a la sociedad en general, para hacer frente a los grandes retos de la educación del futuro, teniendo en cuenta la velocidad de los cambios que se están dando en los sistemas educativos.

Uno de los elementos básicos para el desarrollo de la educación en México es la planeación, entendiéndola como un proceso que busca prever diversos futuros en relación con los procesos educativos, especifica fines y objetivos, permite la definición de cursos de acción y determinar los recursos y estrategias adecuadas para su realización, a su vez la planeación comprende desde el diagnóstico, la programación y la toma de decisiones, hasta la implantación, control y evaluación de los planes, programas y proyectos (Arredondo, 1981).

La planeación en educación siempre va a implicar un proceso de toma de decisiones, sobre las metas u objetivos de la tarea y la manera de implementar dichos objetivos. El tomar una buena o mala decisión, dependerá tanto de calidad como cantidad de la información que se haya recopilado con respecto al sistema así como de la comprensión de las relaciones que guardan los elementos dentro de éste, o de los que inciden en él de manera directa o indirecta.

Diversas investigaciones se han dedicado a profundizar en el conocimiento de las transformaciones que ha sufrido el contexto educativo, para poder contar con mejores condiciones y participar en los cambios que se van dando, tal es el caso de la Universidad Nacional Autónoma de México y específicamente en la actual Facultad de Estudios Superiores Iztacala (FESI),* donde se han desarrollado

* La ENEP Iztacala se convierte en Facultad por aprobación del Consejo Universitario de la UNAM el 11 de mayo del 2001. *Gaceta UNAM*, núm. 3,455, 14 de mayo, 2001

investigaciones en este ámbito, un ejemplo de ello es el proyecto de investigación sobre "Evaluación y Planeación Educativa" (Contreras, Desatnik, Covarrubias y Monroy, 1995). El proyecto tiene como finalidad generar alternativas que mejoren la planeación y la calidad de la educación. Contempla como objetivo general realizar investigación aplicada y propositiva, a corto y mediano plazo, para contribuir a la satisfacción de necesidades y a la solución de problemas educativos que la práctica educativa demanda; para ello considera varios factores tanto internos como externos que los condicionan, y toma como caso particular la carrera de psicología de la institución, a partir de un marco teórico sistémico.

Para el cumplimiento del objetivo general, el proyecto está subdividido en investigaciones que tienen diseños, objetivos, metodologías y productos propios; estos productos se conciben como avances del proyecto general, pero no en el sentido de fases consecutivas, sino como resultados de diferentes líneas de investigación que pertenecen al mismo proyecto pero que son unidades de análisis en sí mismas que tienen un objetivo específico, manejan hipótesis particulares y se basan en una fundamentación teórica y empírica propias. Asimismo, emplean diferentes enfoques teórico-metodológicos según el objetivo particular de cada línea de investigación, en algunos casos se priorizan el uso de metodologías cuantitativas, mientras que en otros se preponderan los aspectos cualitativos.

Dentro de las diferentes líneas de investigación que contempla el proyecto, se ubica el sub-proyecto titulado "Análisis de diferentes planes de estudio que forman psicólogos afines al currículum de Psicología Iztacala" (Covarrubias, 1993), del que forma parte la investigación que reportamos. Uno de los objetivos que contempla esta línea de investigación, es analizar las representaciones que profesores y alumnos tienen sobre la práctica curricular de la carrera de psicología que se imparte en la FESI, que como protagonistas claves de los procesos de enseñanza y aprendizaje, se considera indispensable tomar en cuenta sus

concepciones sobre la realidad curricular en la que cotidianamente participan, aportaciones que permitirán la búsqueda de mejores alternativas educativas.

Como parte de este sub-proyecto, la investigación que realizamos se enfocó particularmente a las representaciones y concepciones que los alumnos de la carrera tienen sobre las formas, fines y usos de la evaluación académica que sus profesores emplean durante su formación profesional, expresadas principalmente durante los procesos de enseñanza y aprendizaje. Para ello se reconocieron cinco categorías de análisis que nos permitieron acercarnos a la comprensión de esta dimensión: concepto, objeto, funciones, usos y métodos de la evaluación.

La metodología de corte cualitativo resultó ser la más adecuada para los propósitos de la investigación que reportamos, ya que nos permitió obtener datos sobre los significados y representaciones que los alumnos tienen sobre la evaluación de su aprendizaje. De acuerdo con Covarrubias (2000), los trabajos con este enfoque metodológico aplicados al campo educativo surgen a partir de la recuperación de las perspectivas interpretativas, heredadas de las tradiciones antropológicas y sociológicas, basadas en descripciones detalladas de lo que sucede en situaciones sociales y culturales naturales, aspectos que indiscutiblemente no pueden separarse del ámbito educativo y que posibilitan la comprensión de datos subjetivos relacionados a aspectos curriculares y con la práctica pedagógica.

Es de interés de la presente investigación, destacar la dimensión psicológica sin dejar de lado que existe una relación entre ésta y las dimensiones sociológicas y pedagógicas puesto que todas se dan interactivamente dentro de la relación educativa, en la situación real. Sin embargo, puesto que la relación educativa afecta a individuos, toda dimensión de la misma, no importa su naturaleza, tiene necesariamente una versión o repercusión psicológica. Según Albert (1986), empíricamente consta que ciertos factores sociales inciden en la calidad de la relación que el sujeto mantiene en el entorno escolar ello es posible gracias a procesos psicológicos.

El reporte de la investigación está organizado de la siguiente manera, el primer capítulo comprendé el marco teórico y los referentes conceptuales que acompañan el análisis e interpretación de la información obtenida en relación a nuestro objeto de estudio.

El segundo capítulo incluye la fundamentación y justificación de la metodología de tipo cualitativa utilizada en la investigación, así como la caracterización del contexto particular en el que se realizó la misma y la delimitación del universo de estudio, así como las fuentes de información en las que se basa la investigación.

En el capítulo tres se exponen las diversas representaciones de los estudiantes frente a su evaluación académica. La exposición de cada una de las posturas se acompaña de declaraciones textuales de los entrevistados, las cuales apoyan, ilustran y complementan los planteamientos presentados.

Por último se finaliza con una serie de reflexiones y conclusiones en el estudio de la evaluación, específicamente en el caso de la carrera de psicología de la FES Iztacala.

CAPITULO I

MARCO TEORICO

El currículum como un proceso de organización del conocimiento, contempla diferentes aspectos que tienen que ver con la organización social y cultural de una práctica educativa en un contexto particular y como tal, determina bajo qué condiciones o disposiciones deberán formarse los futuros profesionistas.

Concebir al currículum como un proceso continuo, requiere necesariamente del análisis profundo del contexto social, económico, político y educativo en el que está inserto y analizarlo en todas sus manifestaciones para una mejor comprensión de su práctica que repercute directamente en la formación profesional (Covarrubias, 2000).

La formación profesional se ve influida invariablemente por la forma en que se manifiesta el currículum, que incluye los procesos que se gestan durante la instrumentación del plan curricular, como son las acciones y prácticas de los docentes, comportamientos de alumnos, métodos de enseñanza, formas de interacción entre profesores y alumnos y, en general, la relación que existe entre lo que sucede en el aula y las normas y lineamientos del plan curricular (Chamorro, 1995).

En el campo de estudio del currículum, se han distinguido tres dimensiones del mismo que se presentan de manera simultánea, aunque pueden distinguirse una de otra de manera muy clara; éstas son: el *currículum formal* (representado por el plan curricular o plan de estudios), que es la determinación u organización explícita de los contenidos, objetivos, etcétera, dirigidos a una práctica profesional en formación; el *currículum oculto* presente en elementos ideológicos implícitos en cualquier currículum, centrado en el campo de los valores y actitudes sociales; y el *currículum vivido* o real, que es la puesta en práctica en la cotidianeidad educativa

del plan de estudios formal y elementos implícitos en todas las instancias que intervienen como la administrativa, docente, escolar e institucional (Flores, 1989).

En este sentido un currículum, además de lo específico de sus intenciones, expresa la cultura que lo engendra, una visión de lo que es el hombre, derivándose de ella una determinada concepción del conocimiento y de la práctica educativa. Estos elementos implícitos o manifiestos reflejan y dirigen la selección, presentación y estructuración de los contenidos curriculares. Es decir... "el currículum no lo constituye una mera selección de conocimientos, sino de valores y categorías conceptuales predeterminados por la cultura y la sociedad que los construye" (Lara, 1991).

Con frecuencia las atribuciones dadas al currículum, describen lo que se debería hacer, más no lo que efectivamente se hace, según Gimeno (1995), esto se debe a la distorsión o alteración que se produce en su proceso, el cual puede observarse en los siguientes elementos:

- Currículum prescrito: en todo sistema educativo, como consecuencia a las regulaciones inexorables a las que está sometido, teniendo en cuenta sus significación social, existe algún tipo de prescripción u orientación de lo que debe ser su contenido. Son factores que actúan en la ordenación del sistema curricular, sirve de punto de partida para la elaboración de materiales, control del sistema, etcétera. La historia de cada sistema y la política de cada momento dan lugar a esquemas variables de intervención que cambian de una sociedad a otra.
- El currículum presentado a los profesores: existen una serie de medios, elaborados por diferentes instancias, que suelen traducir a los profesores el significado y contenidos del currículum prescrito realizando una interpretación de éste.
- El currículum moldeado por los profesores: el profesor como agente activo decide en la concreción de los contenidos y significados de los currículum, moldeando a partir de su cultura profesional cualquier propuesta que a él se le

haga; sea a través de la prescripción administrativa o del currículum, elaborado por los materiales guía, libros de texto, etcétera.

- El currículum en acción: es en la práctica real, guiada por los esquemas teóricos y prácticos del profesor que se concreta en las tareas académicas, que a modo de elementos molares vertebran lo que es la acción o práctica pedagógica, donde se aprecia el significado real de lo que son las propuestas curriculares. Así la práctica desborda los propósitos del currículum, dado el complejo tráfico de influencias e interacciones que se producen en la misma.

- El currículum evaluado: por su conducto se refuerza un significado concreto en la práctica de lo que es realmente. El control del saber es inherente a la función social estratificadora de la educación.

Sin embargo, es importante señalar aquí que la mediación o matización de un currículum no es sólo por parte del profesor. Se coincide con Giroux (1983) en que el conocimiento es una construcción social, en el que tanto profesores y alumnos ponen límites al otro en la producción del conocimiento, y lo hacen a partir de las negociaciones de sus significaciones escolares, a diferencia de como lo explica la perspectiva funcionalista en la que de forma acrítica, aceptan las relaciones existentes entre la escuela y la sociedad y entienden que los procesos de escolarización sirven para reproducir la estabilidad y cohesión de ésta, por lo tanto, el profesor es visto como el único que imprime un tipo de socialización en el aula.

Consideramos que las diversas formas de interpretar una propuesta curricular tienen su origen en varios elementos: las distintas historias sociales y culturales de los principales actores del proceso educativo (profesores y alumnos); la cultura propia de la escuela; la propuesta ideológica de formación profesional, asentada de forma explícita o implícita y contrastada con las propias expectativas de los participantes; los estilos de enseñar y aprender, y los propios interjuegos de

**TESIS CON
FALLA DE ORIGEN**

interpretaciones y significados, saberes e intereses que manifiestan los participantes en la dinámica curricular.

Por lo anterior, tanto profesores y alumnos no sólo son receptores simples de información, sino que también la producen y la median. Dicho de otro modo, no son meros reproductores del currículum formal sino que lo transforman, lo que probablemente provoca resultados académicos diferentes.

Las percepciones y representaciones mutuas impregnan la totalidad de los procesos de enseñanza y aprendizaje, y están presentes en las relaciones interpersonales, no importando el lugar y circunstancia en que acontecen.

A pesar de que en una institución educativa, los alumnos se configuran como la razón de ser y su actor principal, ya que las tareas y esfuerzos se encaminan a su formación, no parece reconocerse su presencia real y objetiva en los procesos de enseñanza y aprendizaje, pues se habla del alumno como un ente abstracto.

En este sentido, la investigación sobre los procesos de mediación de los alumnos con respecto a diferentes aspectos de la escolarización han sido objeto de una menor atención en la investigación curricular, pero son sin duda de gran importancia y relevancia para entender los resultados diferenciales, y muchas veces no esperados, en la formación profesional.

De la misma manera en que los profesores perciben e interpretan a sus alumnos, - lo que piensan y esperan de ellos, sobre sus intenciones y las capacidades que les atribuyen - que determinan en gran medida las decisiones que toman sobre la enseñanza; el mismo principio opera en sentido inverso, los alumnos también tienen representaciones sobre sus profesores, sobre lo que piensan y esperan de ellos, sobre las capacidades e intenciones que les atribuyen, que condicionan la interpretación de "todo lo que dice" y "hace" y que inclusive pueden provocar modificaciones en el mismo comportamiento del profesor

Con relación a lo anterior, algunas investigaciones en el nivel de educación media,

se han dirigido a analizar los procesos y las experiencias con la enseñanza y el aprendizaje, la acreditación en el aula y las relaciones educativas en términos de la vinculación maestro-alumno; las posiciones de los alumnos en relación con el trabajo escolar, las calificaciones y los grupos de edad (Cornejo, 1988, 1991; Zorrilla, 1989).

En el nivel de educación superior, se reportan investigaciones relacionadas a las evaluaciones sobre los docentes desde la perspectiva estudiantil, (Girón, Urbina y Juradol, 1989; Ortega, 1989) y la construcción de la identidad de los estudiantes en relación al currículum (García, 1989). En otras, se comparan las percepciones que tanto alumnos como profesores tienen sobre su misma realidad curricular (Becerra, Garrido y Romo, 1989; Covarrubias, Flores, Mesa y Najera, 1999).

1. La dimensión vivida del currículum en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

La investigación que se presenta, atiende a la dimensión vivida del currículum, configurada por los efectos que la práctica del plan curricular ocasiona en la realidad escolar. Sin embargo, sólo nos aproximamos a la visión que de ella tienen los alumnos, cuyas aportaciones se integrarán a los demás aspectos contemplados en el sub-proyecto de investigación en que se inserta esta investigación, cuyos objetivos pretenden la comprensión global y holística de la práctica curricular de psicología Iztacala.

En este sentido, nuestros resultados complementan los hallazgos encontrados en las otras líneas de la investigación del sub-proyecto de investigación, líneas que entre otros aspectos, están dirigidas a analizar otras categorías presentes en la práctica pedagógica, como también las relacionadas a los profesores, que como hemos señalado, constituyen el otro actor clave en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Un aspecto que se ha estudiado sobre las interpretaciones que hacen los alumnos hacia diversos elementos del currículum, son las percepciones y representaciones mutuas que tanto alumnos como profesores tienen sobre *sus propios roles y el de los otros*. De acuerdo con Coll y Miras (1993), el acto de enseñar y aprender implica siempre como mínimo dos actores unidos por el conocimiento: uno que desempeña el rol de enseñar (el profesor) y otro que desempeña el rol de aprender (el alumno); uno que está inmerso en la adquisición de saberes (conocimientos, normas, valores, actitudes, destrezas de diversa naturaleza, etcétera) y otro que intenta dirigir, guiar o influir sobre dichas adquisiciones con unos fines determinados. En el ámbito escolar, las principales fuentes de relación interpersonal son también dos: las que se refieren al profesor y a los alumnos y las que se refieren a los alumnos relacionándose entre sí.

Algunos análisis que se han hecho sobre los procesos de selección y categorización en la construcción de las representaciones de los alumnos, parten de las interacciones de éstos con sus profesores y de lo que aporta el propio alumno al proceso de aprendizaje. Se concibe que las construcciones que hace el alumno son un elemento mediador de primera importancia, entre la influencia educativa que ejerce el profesor, los contenidos u objetos escolares, y los resultados en el aprendizaje.

De estas construcciones que hacen los alumnos durante los procesos de enseñanza y aprendizaje, pusimos el acento en la evaluación, como una de las categorías de análisis más importantes e inherentes en el proceso de enseñar y aprender, pero que no ha sido suficientemente trabajada en las investigaciones relacionadas a la práctica pedagógica, pero que indudablemente la identificamos como una de las que favorecen u obstaculizan la relación del alumno con el conocimiento.

Es por ello que dentro de la presente investigación consideramos de gran relevancia investigar las representaciones y concepciones que los alumnos de psicología Itzatala tienen sobre las formas, fines y usos de la evaluación escolar

que sus profesores emplean durante su formación profesional, expresadas principalmente durante los procesos de enseñanza y aprendizaje, y como uno de los referentes implicados en el interjuego de relaciones y construcciones subjetivas que se expresan en la práctica de un currículum.

Ahora bien, para dar a conocer lo que sucede en el proceso de evaluación, es necesario analizar e interpretar las representaciones con los que profesores y alumnos deciden y actúan.

1.1 Las Representaciones Sociales

En el campo de la investigación educativa, se contempla a la evaluación como una dimensión inherente a los procesos institucionales y subjetivos de los actores involucrados, dimensión que a la vez se encuentran influida por lo político, cultural, ideológico y psíquico.

F. Erickson (1989), en sus fundamentos teóricos de la investigación interpretativa, identifica los siguientes principios que retomamos para acercarnos para la comprensión de las representaciones que los actores tienen sobre la evaluación, durante los procesos de enseñanza y aprendizaje :

1. La importancia que se concede a la interpretación de la situación por los sujetos que participan en ella, se deriva de que estos sujetos actúan según la percepción que tienen de tal situación.
2. En la organización social de la enseñanza actúan dos sistemas de relación simultáneamente: el formal y el informal. La investigación convencional se proyecta exclusivamente sobre el sistema formal, con lo que no logra ofrecer una imagen auténtica de la enseñanza.
3. El contexto social en que se desarrolla la enseñanza es diferente en cada caso. Dicha diferencia nace de las percepciones que de ella tienen profesor y alumnos y de las actuaciones que se derivan de tales percepciones. Además de estos factores internos a la propia situación de enseñanza, se da la influencia de

otros factores externos a la misma, procedentes de las características socioculturales de profesor y alumnos, y de las características sociales de la propia institución escolar.

4. La investigación interpretativa no pretende en principio el descubrimiento de leyes generalizables sino más bien el estudio en profundidad de casos para la identificación en ellos de aspectos específicos y aspectos transferibles a otros casos o situaciones.

Nuestra investigación da cuenta de la evaluación precisamente desde la perspectiva de la conformación de las representaciones, para ello se considera a la subjetividad como una vía de acceso a los elementos que van más allá de las primeras manifestaciones conscientes de los sujetos. Retomamos la concepción de subjetividad de Moscovici (1979), quien la considera como una síntesis entre lo individual y lo social, una construcción de significaciones que reflejan una compleja dialéctica entre el mundo interno y el mundo externo. El sujeto hace una apropiación subjetiva de su realidad objetiva y a partir de ésta hace una apropiación o reconstrucción, presentando así su realidad objetiva a los otros.

Los seres humanos según esta perspectiva, crean interpretaciones significativas de su entorno social y físico, de los comportamientos e interacciones de las personas y objetos del medio ambiente. Nuestras acciones, consiguientemente, están condicionadas por los significados que otorgamos a las acciones de las personas y a los objetos con los que nos relacionamos.

El tema de las representaciones sociales ha sido abordado desde diferentes perspectivas, algunas de ellas son las siguientes:

Para McLuhan (en Wuest, 1997), las representaciones son el mensaje y el medio de la transmisión; son mediación e instrumento de todo campo social. Esta definición, nos remite a considerar al ser humano como lenguaje y cultura.

Otra forma de concebir a las representaciones sociales según Abric (1994), son combinaciones organizadas y estructuradas de elementos cognitivos y afectivos

que permiten a los individuos y a los grupos encarar su realidad. En donde los modos de estructuración son diversos pero producen conjuntos jerarquizados de elementos interrelacionados en los que es posible identificar centralidades que, por hipótesis, remiten a principios de determinación y afectación del sentido principal asignado al objeto. Siguiendo esta línea, las representaciones sociales son construidas y reforzadas por y para prácticas en las que los sujetos están socialmente insertos.

Para Flament: una representación social, es un conjunto organizado de cogniciones relativas a un objeto, compartidas por los miembros de una población homogénea en relación con ese objeto. (Abric, 1994)

Hay autores que consideran que las teorías implícitas, también llamadas teorías ingenuas, teorías espontáneas, teorías causales, teorías intuitivas, y mal llamadas representaciones sociales o categorías naturales (Rodríguez y González, 1995; Pozo, 1996) son construcciones personales realizadas a partir de experiencias sociales y culturales. Esto supone que los procesos de construcción, aunque tienen al individuo como protagonista, se llevan a cabo en contacto con otras personas y realizando actividades culturalmente definidas. Los autores destacan que las teorías implícitas no se transmiten, sino que se construyen personalmente en el seno de los grupos (Rodrigo, Rodríguez y Marrero, 1993).

Por otro lado Moscovici (1986), sostiene que la representación social es un cuerpo organizado de conocimientos y una de las actividades psíquicas gracias a las cuales los hombres hacen inteligible la realidad psíquica y social, se insertan en grupo o en una relación cotidiana de intercambios.

En la presente investigación, se utiliza el concepto de representación retomando la definición de Moscovici, por contemplar los aspectos que a continuación se enumeran:

1. Al hablar de un cuerpo organizado de conocimientos, nos remite a la realidad que vive un grupo determinado, ya que conciben un saber social como verdad, dándole ese valor, aunque realmente no lo represente.
2. En su función de inteligibilidad, da significado a aquello que antes no tenía sentido. Es decir, las representaciones sociales, al operar como enlace hacen evidente lo psíquico para el sujeto. Aunque hay cosas que no son evidentes para el sujeto, aquello infigurable, lo impensable, lo ininteligible, siendo esto el motor del saber, y por ende la creación de otras representaciones.
3. Por medio de las representaciones sociales, el sujeto adquiere un lugar e identidad, convirtiéndose así en un sujeto social.
4. Y es también por medio de las representaciones que el sujeto se ve envuelto en una relación de intercambios.

Al entender de tal forma las representaciones, queda claro que una labor importante respecto al acto educativo es la que consiste en despejar cómo las representaciones que ponen en juego los actores, dan cuenta del entretejido creado por lo social y lo singular. Por lo que se vuelve importante no sólo por aprender lo que ahí sucede, sino porque aporta elementos para su posible transformación.

Las representaciones que se ponen en juego en el acto educativo, sean de los alumnos, profesores, directivos o empleados, muestran sistemas que tienen una lógica y un lenguaje particular, una estructura de implicaciones que incluyen tanto valores como conceptos. De ahí que las representaciones no deben ser consideradas como simples opiniones o imágenes, sino como teorías colectivas destinadas a la interpretación y formación de la realidad.

Por lo antes mencionado, resulta increíble que los protagonistas del proceso educativo, sólo lo sean como pacientes de la evaluación, pero no como agentes de pensamiento. La participación de los alumnos en el análisis del proceso es imprescindible. Es necesario que estén presentes para conocer sus

representaciones sobre todos los aspectos de ese complejo proceso. Santos (1998, p.35) señala lo siguiente al respecto:

Quando escuchamos lo que dicen los alumnos de la evaluación de la que son objeto, nos quedamos estremevidos. Tengan o no razón, sean objetivos o parciales, lo cierto es que lo que sienten y piensan resultaría de una gran ayuda si queremos comprender lo que pasa.

Considerando lo anterior, resulta valioso revelar ese bagaje con el que llega todo sujeto a cualquier espacio educativo, por lo que la presente investigación tuvo como propósito indagar sobre las representaciones y concepciones que los alumnos de la carrera de Psicología de la FES-I, tienen sobre las formas, fines y usos de la evaluación académica que sus profesores emplean durante su formación profesional, expresadas principalmente durante los procesos de enseñanza y aprendizaje.

1.2 La Evaluación

El proceso de evaluación en la educación moderna, ha sido y continúa siendo uno de los problemas más interesantes dentro de la esfera de la enseñanza y uno de los temas que más inquietan a los responsables de la misma.

Los estudios sobre educación manifiestan una notable vinculación con el desarrollo de distintos paradigmas científicos y la evaluación del aprendizaje no es la excepción, ya que distintas investigaciones muestran dicho aspecto.

La evaluación convencional, hasta los años sesenta aparece fuertemente vinculada con una forma de investigación predominantemente cuantitativa, dentro de un paradigma positivista. La idea básica es el modelo de racionalidad técnica en la que la práctica profesional consiste en la solución instrumental de problemas mediante la aplicación de un conocimiento teórico y técnico, previamente disponible que procede de la investigación científica. Es instrumental, porque supone la aplicación de técnicas y procedimientos que se justifican por su capacidad de conseguir los efectos o resultados deseados (Contreras, 1997). Al

aceptar este modelo significa asumir una concepción "productiva" de la enseñanza, esto es, entender la enseñanza y el currículum como actividad dirigida al logro de resultados o productos predeterminados.

Y es a partir de los años setenta en donde coincidiendo con el desarrollo de nuevos paradigmas de investigación, van apareciendo importantes aportaciones para la renovación conceptual y metodológica de la evaluación.

Es aquí en donde se potencia una perspectiva cualitativa o educativa de la evaluación, en donde la actividad evaluadora sobrepasa ampliamente la simple medida, la constatación de unos datos, para proyectarse en un enjuiciamiento en función de una tarea comparativa, en donde el objetivo principal es retroalimentar los procesos enseñanza-aprendizaje, esto significa que los datos obtenidos servirán para mejorar las deficiencias que se presenten en la realización del proceso e incidir en el mejoramiento de su calidad. Convirtiéndose así en un proceso, más que en un producto.

1.2.1 Concepciones de Evaluación del Aprendizaje

La evaluación se encuentra en el núcleo mismo del proceso de enseñanza y aprendizaje, y por tanto, el cómo se entienda dicho proceso, determinará en gran medida cómo se concibe la evaluación. (Vizcarro y León, 1997)

Todo el sistema educativo tradicional se desarrolló sobre la base de la actividad del profesor, que es el agente activo del proceso, en la medida en que le correspondía definir y programar lo que el alumno debe aprender, cómo y cuándo. El alumno, en último análisis, debe copiarlo y es recompensado en la medida en que su comportamiento se aproxime al de su maestro. (Lobo, Alvarez y Galperín, 1986).

Anteriormente se decía que se evaluaba a un alumno cuando en realidad se estaba únicamente dando una calificación. De acuerdo con López (2000), dentro de la evaluación del aprendizaje, se hayan inmiscuidos otros procesos (la medición, la calificación y la estimación), que si bien se ven inmiscuidos con las

prácticas evaluativas, no se deben confundir, ya que tienen finalidades incomparables.

Por un lado, la función específica de la medición es determinar el número o la cantidad de las características que puede lograr un alumno, más no las cualidades o forma de exteriorizar dichas características.

En el sentido de medición, se utilizan los enfoques cuantitativos derivados del positivismo, y desde ese paradigma teórico el evaluador mira el acto educativo o la realidad que está evaluando desde afuera, sin compromiso; cuanto más lejos esté de la realidad, pareciera que más objetiva puede ser la evaluación (Bertoni, 2000). De acuerdo con Hargreaves (1999), se puede decir, que el alumno que mejor se adapta en los terrenos instructivo y disciplinar, recibe como recompensa mejores calificaciones y un trato más intenso, con una conceptualización más elevada por parte del profesor.

Por otro lado, la calificación sólo expresa el resultado de la conversión, tanto de los procesos de medición como de evaluación compleja, de un conjunto de puntuaciones o niveles de aspiración logrados, que a través de un sistema estadístico o la observación metódicamente registrada, concluye en un número dado o una simbología que representa alguna escala estimativa propuesta.

Y la estimación consiste, básicamente, en una actitud de apreciación que ejerce el evaluador después de establecer sus juicios de valor sobre las descripciones cuantitativas y cualitativas de los fenómenos, objetos o personas, sobre las cuales se practicó el proceso de evaluación.

Mientras que la evaluación consiste en utilizar una serie de procedimientos destinados a comprobar si se han conseguido o no las metas y objetivos propuestos, identificar los factores o razones que han influido en los resultados y formular las recomendaciones pertinentes que permitan tomar decisiones con el fin de introducir correcciones o los reajuste que sean necesarios.

Es importante reconocer que la evaluación no se limita al intento de medir cuánto se ha aprendido

Lamentablemente la evaluación queda limitada a la calificación en muchos de los casos, provocando así que los estudiantes trabajen sólo para los exámenes, o que empiecen a trabajar poco antes de empezar los exámenes, constituyendo una condena de sus propios sistemas de valoración. Entender a la evaluación de esta manera, ha sido ampliamente criticada por las limitaciones en el sentido de que los individuos creativos no son generalmente bien examinados. Por otra parte la valoración continua puede ser una alternativa, ya que si se proporciona información pronta y completa para el aprendizaje acerca de su cometido, ésta puede llegar a reemplazar las pruebas y exámenes tal como los conocemos actualmente. Este tipo de valoración contempla todos los aspectos de la labor del estudiante durante el tiempo de asistencia a la escuela : ensayos, tutoriales, prácticas, intervenciones en seminarios, disertaciones, etc., así como exámenes escritos (Beard, 1974).

Otra forma de entender el aprendizaje (Lobo et al., 1986), es como un proceso, en el cual hay que elaborar, transformar e integrar a estructuras existentes, en otras palabras, hay que actuar. En función de esto se propone cambiar el enfoque del sistema educativo positivista, lo cual repercute en la práctica de la evaluación.

Algunas definiciones que contemplan a la evaluación como un proceso son las mencionadas por Litwin, Palou, Herrera, Pastor y Calvet (2000), quienes conciben a la evaluación como un proceso dialéctico entre la selección de información, comprensión y valoración de la misma. En este sentido, la evaluación es un proceso inherente al enseñar y al aprender que está directamente ligada a favorecer u obstaculizar la relación del alumno con el conocimiento. Entender así la evaluación, nos lleva a determinarla como una práctica compleja que demanda el máximo nivel de responsabilidad educativa, y en este sentido no puede quedar reducida a una actividad técnica

Para Tenbrink (1984), la evaluación no es un acto aislado, sino que implica una serie de actividades en cierto número de pasos. Es el proceso de obtención de información y de su utilización para emitir juicios, y una vez que se ha emitido un juicio, se utiliza normalmente para influir sobre el resultado de algunas decisiones, actividad que implica algo más que aplicar tests y calificar.

Según Fernández y Sarramona (1975), la evaluación consiste en poner, en forma de tarea a resolver por el discente, los objetivos propuestos, cuya importancia recae en los siguientes puntos:

- 1) La evaluación ha de ser continua, y la evaluación final, ha de estar en función de toda una serie de evaluaciones parciales. Esto, considerando que la evaluación continua permite el reajuste constante del proceso en función de los resultados.
- 2) La evaluación es una tarea más compleja que la simple medida. La medición es sólo una fase de la evaluación, ya que evaluar significa además emitir juicios de valor sobre los resultados de la medición.
- 3) Los juicios valorativos sobre las mediciones han de estar basados en la personalidad del educando y en las necesidades sociales
- 4) Una evaluación así planeada no se puede llevar a la práctica por el tradicional sistema de control basado en exámenes.

Muchas veces los procesos evaluativos quedan ligados a un sistema de legitimación de saberes, es decir, se convierte en instrumentos de acreditación, pervirtiendo así los procedimientos de la evaluación y sus finalidades. En tanto que las prácticas evaluativas tienen como finalidad la orientación de los procesos de enseñar y de aprender, mientras que la acreditación es un instrumento que está al servicio de la distribución de éxitos y fracasos. En este sentido, evaluar para enseñar y evaluar para acreditar se integran en la práctica docente pero no debieran de confundirse ya que aunque ambas constituyan dicha práctica, son de naturaleza diferente y responden a distintas finalidades.

Y de acuerdo con Repetto y Salazar (1984), los docentes, deben conceptuar la evaluación como proceso esencialmente formativo para los alumnos y como orientador de toma de decisiones para ellos mismos. Mientras que los alumnos deben considerar la evaluación como parte de los procesos de enseñanza-aprendizaje, cuya función es el perfeccionamiento de dicho proceso.

En este sentido, una mayor capacidad de evaluación y análisis entraña no sólo un aumento de las capacidades técnicas de los administradores, sino también la facultad de comprender las dimensiones cualitativas del aprendizaje y de los contextos sociales, culturales y económicos en los que debe desarrollarse cualquier reforma los procesos de enseñanza-aprendizaje. (Windham, 1994)

1.2.2 Funciones de la Evaluación

Los propósitos que busca la evaluación, son diversos. En sentido amplio, la evaluación se inscribe en las siguientes: funciones:

1.2.2.1 Sumativa

La evaluación se utiliza con objetivos esenciales en los contextos educativos, y uno de ellos es obtener información sobre cómo se sitúa un individuo con respecto a una variable o un conjunto de variables, con objeto de clasificar y predecir. A este objetivo pertenecen, en la evaluación del aprendizaje, los de admisión, selección, certificación, promoción, o valoración de la calidad de un sistema educativo. Esta función de la evaluación sucede al final de un período dado y es llamada SUMATIVA, lo que interesa es la calidad en un producto final, sin importar cómo éste se haya alcanzado ni pretender modificarlo. (Vizcarro, et al., 1997)

De acuerdo con Santos (op cit.), algunas de las funciones particulares que cobran especial relevancia desde esta postura son:

- Control: la evaluación permite controlar la presencia en el sistema y la superación de sus dispositivos de garantía.

- **Selección:** a través de la evaluación, el sistema educativo va dejando fuera a quienes no superan las pruebas y va eligiendo a quienes son capaces de superarlas. De hecho, no existe una clara relación entre el éxito académico y éxito laboral o social.
- **Comprobación:** la evaluación permite saber si se han conseguido los objetivos propuestos, según una escala de valoraciones. Como la evaluación se realiza siguiendo los objetivos propuestos, la superación de las pruebas sirve de garantía social.
- **Clasificación:** como la evaluación tiene un referente comparativo doble (con los mínimos y con los demás estudiantes), los resultados permite clasificar a los estudiantes.
- **Acreditación:** la superación de los controles de la evaluación conduce a la acreditación académica y social. Esa acreditación tiene también una escala. De hecho se utiliza en concursos y oposiciones. La media de las calificaciones es un indicador relevante.
- **Jerarquización:** la evaluación encierra poder porque quien evalúa impone criterios, aplica pruebas y decide cuáles han de ser las pautas de corrección. Puede, incluso, negarse a compartirlas y a discutir las con los alumnos y alumnas.
- **Etiología:** este modelo se instala en el sistema porque la sociedad desea contar con indicadores cuantificables del éxito o fracaso.

En este sentido, la evaluación tiene una dimensión sociológica ya que se convierte en la criba que selecciona a los estudiantes y permite o impide su avance en las siguientes etapas del sistema.

1.2.2.2 Diagnóstica

Esta función tiene como misión específica determinar las características de la situación inicial para la puesta en marcha de un determinado proceso didáctico, y

servir de base por lo tanto, para decisiones sobre la programación o diseño del mismo.

1.2.2.3 Formativa.

Otro de los propósitos de la evaluación es obtener información que permita explicar y/o comprender las razones por las que un individuo se encuentra en un estado o situación determinados para intentar modificarlos, esta función de la evaluación es conocida como FORMATIVA. Este tipo de función de la evaluación, permite centrarse en el alumno para conocerlo y apoyarlo mejor. En este sentido, la evaluación contribuye a que el maestro "ajuste" su trabajo a las características de los alumnos, de modo que todos ellos adquieran, al término de su escolaridad, los conocimientos y actitudes consideradas fundamentales en un proceso educativo determinado. Diagnosticar, ajustar, mejorar, son aspectos de la regulación de la acción pedagógica que puede ser originada por un proceso de evaluación formativa que permite al maestro, mas que juzgar, intervenir a tiempo. (Bertoni, 2000)

Las funciones específicas que se potencian desde esta postura según Santos (op cit.), son las siguientes:

- **Diagnóstico:** la evaluación entendida como un proceso de análisis permite conocer cuáles son las ideas de los alumnos, los errores en los que tropiezan, las principales dificultades con las que se encuentran, los logros más importantes que han alcanzado.
- **Diálogo:** la evaluación puede y debe convertirse en una plataforma de debate sobre la enseñanza. En ese debate han de intervenir las familias, los alumnos y otros agentes preocupados por la educación.
- **Comprensión:** la evaluación es un fenómeno que facilita la comprensión de lo que sucede en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Esa es su principal característica, su esencial valor.

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

- **Retroalimentación:** la evaluación ha de facilitar la reorientación del proceso de enseñanza y aprendizaje. No sólo en lo que se refiere al trabajo de los alumnos sino a la planificación de la enseñanza, a la modificación del contexto o a la manera de trabajar de los profesionales.
- **Aprendizaje:** la evaluación permite al profesor saber si es adecuada la metodología, si los contenidos son pertinentes, si el aprendizaje que se ha producido es significativo y relevante para los alumnos.

A veces se considera a la evaluación como si fuera independiente de todo el proceso educativo, pero el concepto de la función formativa lleva a replantear que la evaluación no es otra cosa que una parte integral de una acción didáctica.

Cuando se trata de evaluación para el mejoramiento, no podemos acudir simplemente a la función sumativa: tenemos que acudir a la función formativa.

1.2.2.4 Psicológica o Sociopolítica

Este tipo de función, pretende buscar la motivación de los alumnos e incrementar el conocimiento. Puede que a ciertos alumnos les motive la evaluación y que a algunos profesores sin experiencia les sirva. (Ruiz, 1998).

1.2.2.5 Administrativa

Esta función de la evaluación permite ejercer la autoridad. Es práctica común entre los profesores de muchos centros castigar la mala conducta de algunos alumnos concretos bajándoles las notas, o la de toda la clase poniendo un examen sorpresa. Esto provoca un efecto negativo en la idea global de la evaluación como medio educativo constructivo y justo. (Ruiz, op cit.).

No existe evaluación alguna que carezca de intencionalidad, siempre está presente algún propósito.

Se puede evaluar para conocer el propio modo de enseñar, para ver si el docente logra aquello que pensó que estaba enseñando. Si no fue así, para saber cuánto

se alejó y qué debe mejorar de su propia acción. Pero además, aparece una intención de servirle a otro, al alumno. No para sancionarlo, sino para comprender por qué ha cometido tales y cuáles errores. Cuando se trata de una finalidad de este tipo, se dice que es una intencionalidad pedagógica, y se trata de una evaluación para el mejoramiento.

1.2.3. Criterios de Evaluación

En el aula, se realizan toda clase de pruebas, que se denominan "evaluaciones", con independencia de los criterios de elaboración y finalidad de las mismas. Estas pruebas, generalmente, pretenden medir el nivel de conocimientos del alumno, teniendo como elemento mediador el juicio, supuestamente bueno y ecuánime del profesor.

Si se considera la tarea de valoración como una característica esencial de la evaluación, nos enfrentamos con la necesidad de definir criterios con los cuales proceder a la realización de dichas valoraciones, ya que estos constituirán un punto de referencia que harán posible la valoración de lo que se propone evaluar.

Los criterios que se toman al realizar una evaluación, también se ven influidos por la teorías, conceptos y creencias que se tengan en torno a los procesos enseñanza-aprendizaje.

Según Landsheere (citado en Molnar, 2001), evaluar equivale a determinar criterios con el objetivo de discriminar la información. Por ello los criterios permiten la obtención de información dirigida hacia aquello que se quiere evaluar. Dichos criterios muchas veces están determinados por normas o criterios preestablecidos.

1.2.3.1 Evaluación Normativa

Evaluar en referencia a una norma, significa comparar el resultado del individuo con los resultados de una población o grupo a los que pertenece. Esto exige el establecimiento de una norma o escala de referencia, elaborada después de

estudios estadísticos de rendimiento, con el objetivo de obtener una calificación, en este sentido el criterio es ajeno al evaluado. De acuerdo con Molnar (op cit.), este tipo de evaluación se utiliza para ubicar a los alumnos en escalas de rendimiento y puntaje, atribuir un lugar dentro de los grupos, certificar los niveles en función de la norma o el grupo y predecir futuros resultados.

1.2.3.2 Evaluación Criterial

Evaluar en referencia a un criterio, está relacionado con la comparación del alumno con sus propios rendimientos o resultados, en las mismas pruebas o en relación a un criterio fijado de antemano. Se valora principalmente el progreso realizado por el alumno, y se valora el proceso realizado por el alumno hacia el objetivo propuesto. Las funciones que cumple este tipo de evaluación son: establecer un balance con los objetivos propuestos, realizar un diagnóstico de las dificultades y determinar si la estrategia es o no pertinente. Desde este punto de vista el criterio es interno, en la medida que no es ajeno al alumno.

Dar importancia al aprendizaje significa definir lo que se pretende del alumno durante y al final del curso, en términos de conocimientos, habilidades psicomotoras y actitudes, para ofrecer oportunidades de aprendizaje y de acceso a materiales de instrucción y asegurar una orientación continua.

Rammers y Gage (en López, 2000), dividen los aspectos significativos de la vida y del desarrollo del alumno que consideran merecen evaluarse en seis categorías a saber:

- a) **Logro de objetivos:** Se refiere al grado hasta el cual el educando alcanza los fines académicos propuestos, tales como la adquisición de información y conocimientos, aplicación de principios y técnicas, desarrollo de destrezas, habilidad para inferir y deducir, entre otras.
- b) **Aspectos físicos.** Estos incluyen peso, estatura, porte, piel, etc., el docente debe interesarse en la condición física del educando, ya que su bienestar

en este sentido se relaciona estrechamente con sus ajustes emocionales y sociales, así como con su aprovechamiento académico.

- c) Capacidades mentales generales y específicas. El maestro debe tener plena conciencia de las diferencias en inteligencia entre sus discípulos.
- d) Ajuste emocional y social. Estos constituyen un aspecto muy importante del aprendizaje humano, ya que son un modo de sobrevivir.
- e) Actitudes. Tanto las actividades como los intereses e ideales son, en la vida del ser humano, aprendizajes muy importantes que requieren una evaluación esmerada y continua.
- f) Ambiente y trasfondo. El ambiente en que vive el alumno, es decir, las condiciones de su hogar y de su comunidad.

Otra tipología de lo que debería de evaluarse, la ofrece Maccario (en Molnar, op cit.), quien muestra una clasificación analítica de los ámbitos que considera deben ser considerados en la evaluación:

- El ámbito cognitivo, que contempla la adquisición de conocimientos, habilidades, y aptitudes intelectuales: el saber y el saber hacer.
- El ámbito afectivo, es decir, el desarrollo de actitudes en relación al contenido pedagógico, con relación al grupo: el saber ser, ver, sentir y reaccionar.
- El ámbito psicomotriz, en donde interviene el enriquecimiento de las conductas motoras: las habilidades motoras.
- El ámbito social, que se manifiesta en la relación permanente en todos los niveles: cooperar y competir.

La evaluación no concierne exclusivamente al aspecto intelectual del desarrollo del educando, sino que incluye también su desarrollo en otros aspectos, tal como lo muestran Rammers, Gage y Maccario.

1.2.4 Métodos y Técnicas de Evaluación

Dentro de la evaluación se utilizan diferentes métodos y/o técnicas que permiten cumplir con los propósitos educativos, la elección del tipo de técnica y/o método más adecuado para cada caso estará dictada por los objetivos didácticos pretendidos. Algunas de ellas se enumeran a continuación.

METODOS DE EVALUACION

Las actividades metodológicas, entendidas, como las distintas acciones llevadas a cabo por el profesor y/o el alumno en un tiempo determinado, dentro de los procesos de enseñanza-aprendizaje, cumpliendo cada uno de ellos distintas funciones didácticas. Independientemente de que el protagonismo sea del profesor o del alumno existe una clara interacción, presentando diferentes modalidades interactivas. Toda la metodología, pretende encontrar las vías más adecuadas que conduzcan a las metas propuestas. De manera genérica las metas u objetivos educativos de tipo intelectual se centran en que el alumno obtenga la información adecuada y que el alumno sea capaz de comprender, asociar, integrar, aplicar, transformar la información recibida. (Hernández, 1996)

Es por medio de estos métodos, que el profesor logra obtener datos que le permiten evaluar a los alumnos. Algunos de los más comunes (Nevo, 1997; Giuseppe, 1970), se detallan a continuación, los cuales pueden ser ejecutados de forma individual o en grupo, conforme a las circunstancias, conveniencias y oportunidades.

Método de la argumentación.

Este método procura aprovechar la técnica de la argumentación, dándole una estructuración más sistemática y más amplia.

Todos sus pasos pueden ser limitados en tres puntos:

- a) El profesor indica una unidad de estudio y su respectiva bibliografía. Los alumnos estudian el material.

- b) El profesor organiza una lista de preguntas que cubre, ordenadamente, todo el asunto estudiado. Por medio de éste, el profesor va argumentando a la clase, proponiendo las preguntas a todos, aceptando voluntarios para las respuestas o anotando quién las deberá responder. Las respuestas dadas podrán ser ampliadas o rectificadas por el resto de la clase o por el profesor.
- c) Verificación del aprendizaje, llevada a cabo al final del estudio de la unidad. (Giuseppe, op cit., p. 15)

En este caso, el profesor recibe lo que debe haber sido estudiado.

Método de la discusión.

Este método procura dar una sistemática y una amplitud mayor a la técnica del mismo nombre, la clase va a elaborar respuestas par las preguntas propuestas.

Este método consta de diversos pasos:

- a) El profesor indica una unidad de estudio y su respectiva bibliografía
- b) Efectuado el estudio, un coordinador, que podrá ser el profesor o un alumno, basándose en una lista elaborada por el profesor, que cubra toda la unidad, irá presentando interrogantes a la clase que, en cooperación, irá elaborando las respectivas soluciones.
- c) Los resultados van siendo anotados en el pizarrón.
- d) Al final de la discusión, el profesor, sea o no el coordinar, hará la apreciación del trabajo realizado; con las rectificaciones que considere necesarias.
- e) Concluidos los estudios de la unidad se efectuara la verificación. (op cit., p. 16)

Así, el profesor, tiene ahora en este método más el papel de Orientador.

Método de la lectura

Este método es interesante en el sentido de introducir al alumno en estudios efectuados totalmente bajo su responsabilidad, por lo que, deben versar sobre temas para los cuales haya bibliografía suficiente y accesible.

El método puede seguirse de la siguiente forma:

- a) El profesor indica los textos para ser estudiados por los alumnos.
- b) A continuación viene la verificación del aprendizaje por medio de preguntas propuestas con base en los mismos textos.
- c) Luego de la verificación, el profesor recoge los posibles errores o imprecisiones, que serán discutidos en la clase. (op cit., p. 17)

Método de las clases.

El presente método consiste en iniciar a los alumnos en el arte y técnica de dar clases, ayudando al profesor a desarrollar el programa (op cit., p. 17).

Portafolios.

Es una colección de documentos que reflejan el rendimiento (por ejemplo, resultados de exámenes, calificaciones, premios) y los trabajos (por ejemplo, composiciones, resúmenes de libros, cartas, cintas con exposiciones orales, dibujos) producidos por el alumno durante el proceso de aprendizaje, dentro o fuera del centro escolar. El alumno tiene libertad para elegir los documentos a incluir en su portafolio, pero tiene que especificar los tipos de documentos a incluir. Se le puede incluso invitar al alumno a comentar los documentos incluidos, discutir su importancia con el profesor, etc., y así influir el modo en que serán evaluados (Nevo, op cit.).

Exposición.

Es una demostración de destreza y competencia en el uso del conocimiento con un propósito concreto, en una tarea dada. El conocimiento seleccionado es parte del programa escolar, y la tarea puede ser elegida por el alumno o especificada por el centro. Se espera que el alumno presente los productos de su aprendizaje y que se convenza, y convenza a los demás de que sabe utilizar sus conocimientos. El centro debe tener claro qué espera de sus alumnos y cómo estos van a demostrar esas cualidades. Debe también especificar con antelación los estándares por los que van a ser juzgados (op cit., p.99).

TÉCNICAS DE EVALUACION

Las técnicas de enseñanza son muchas y pueden variar de manera extraordinaria, según la disciplina, las circunstancias y los objetivos que se tengan en vista. Uno de los objetivos principales al emplearlas es la obtención de información clara y precisa acerca del proceso de aprendizaje de los alumnos, esto mediante la participación activa de los mismos.

Esta información pronta y oportuna ofrece datos valiosos a los profesores para realizar valoraciones acerca del aprendizaje de sus alumnos.

Las técnicas que con mayor frecuencia han sido utilizadas, de acuerdo con Giuseppe (op cit.), son las siguientes.

Expositiva

Esta técnica tiene amplia aplicación en la enseñanza de todas las disciplinas y en todos los niveles. Consiste en la exposición oral por parte del profesor, del asunto de la clase. La exposición debe ser necesariamente adoptada como técnica, pero de manera activa, que estimule la participación del alumno en los trabajos de la clase. En esta técnica, el profesor debe destacar las partes más importantes, con inflexiones de voz que realcen lo que está siendo expuestos.

Por las posibilidades de síntesis que ofrece, la exposición representa una economía de tiempo y de esfuerzos en la presentación de un asunto. Es asimismo, óptima auxiliar en la organización y orientación de los planes de trabajo de los alumnos. El profesor debe dar oportunidad para que los alumnos hagan también sus exposiciones ya que esto favorece el desenvolvimiento del autodominio y disciplina el razonamiento y el lenguaje, puesto que exige continuidad y organización en lo que se está exponiendo (op cit., p.23).

Exegética

Esta técnica consiste en la lectura comentada de textos relacionados con el asunto en estudio. La aplicación de esta técnica requiere la consulta de obras de autores, tratados o, por lo menos comprendidos que contengan trozos escogidos de diversos autores, sobre el asunto estudiado. Esta técnica puede, asimismo recibir la denominación de lectura comentada.

Esta práctica, aparentemente fácil y cómoda de aplicar, es de difícil ejecución, ya que puede derivar en la monotonía y, consecuentemente, en el desinterés de los alumnos. Requiere, por eso, vivacidad y cultura por parte del profesor. Para que se obtengan mejores resultados y más participación de la clase, los alumnos, antes de la clase deben haber leído y estudiado –en la manera de lo posible- los textos que serán objeto de análisis (op cit., 24).

Interrogatorio

Esta técnica es la del interrogatorio, cuando adquiere el aspecto de diálogo, de conversación y que va llevando al profesor a un mejor conocimiento de su alumno. El interrogatorio permite conocer al alumno y resaltar sus aspectos positivos que, una vez estimulados y fortalecidos, puedan llegar a anular los negativos.

El interrogatorio se presta, también, como función diagnóstica de las dificultades y deficiencias del alumno.

El profesor puede, sobre la base e este conocimiento, iniciar un trabajo de recuperación y orientación junto a sus alumnos (op cit., p.26).

Argumentación y diálogo.

La argumentación se destina preferentemente a diagnosticar conocimientos, a la manera del interrogatorio de verificación del aprendizaje.

El diálogo, a pesar de ser también una forma de interrogación, tiene carácter más constructivo, amplio y educativo, pues a través del mismo el alumno es llevado a reflexionar sobre los temas enfocados o acerca de sus propias respuestas, a fin de que el mismo encuentre la concepción deseada, haciéndole sentir que es capaz de pensar.

La argumentación, requiere fundamentalmente, la participación del alumno, la reflexión y la autoactividad. El principio fundamental consiste en que el profesor no debe dar la solución de la cuestión propuesta y sí orientar al alumno para que sea él quien la encuentre (op cit., p.27).

Discusión.

Esta técnica de enseñanza exige el máximo de participación de los alumnos en la elaboración de conceptos y en la realización misma de la clase. Es un procedimiento didáctico fundamentalmente activo. Consiste en la discusión de un tema, por parte de los alumnos, bajo la dirección del profesor. Las clases de discusión requieren preparación anterior por parte de los alumnos, por lo cual el asunto debe ser presentado por el profesor, o escogido entre ambos, estableciéndose el día de la discusión (op cit, p.28).

La discusión enseña a escuchar, actitud no muy frecuentemente encontrada aun entre los adultos. Discusión en el sentido de intercambio de impresiones y su crítica, y nunca en el de "convencer o vencer al opositor" a cualquier precio.

Debate.

El debate, al revés de lo que ocurre con la discusión, se lleva a cabo cuando se presentan posiciones contrarias alrededor de un tema, debiendo cada estudiante o un grupo de ellos, defender sus puntos de vista. Debate equivale a competición intelectual. Mientras la discusión es cooperación, el debate es disputa. Sin embargo, puede derivar de una discusión que no haya logrado unanimidad de coincidencias y que haya suscitado puntos de vista encontrados; de esta manera, los defensores de criterios diferentes se preparan para una disputa intelectual a fin de probar las excelencias de sus argumentos, proposiciones o tesis (op cit., p.29)

Seminario.

El seminario es una técnica de estudio más amplia que la discusión o el debate, pudiéndose incluir ambas en su desarrollo. La duración de un seminario puede variar desde algunos días hasta un año, su extensión depende de la extensión, profundidad de los estudios y del tiempo disponible.

El seminario, práctica más usual en las escuelas superiores, favorece y desenvuelve la capacidad de razonar del alumno (op cit., p.30).

Asamblea.

La asamblea no es más que una modalidad de la discusión en clase, en cuyo transcurso un tema es tratado del mismo modo que lo sería en un parlamento y, por eso, bajo el control de un presidente (op cit., p.30).

Panel.

El panel consiste en el estudio de un tema por parte de un grupo de alumnos elegidos por sus compañeros, quienes debe exponerlo, uno por uno, de acuerdo con su particular punto de vista, para una ulterior discusión por la clase (op cit., p.31).

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

Estudio de casos.

Esta técnica puede también recibir el nombre de caso-conferencia y consiste en la presentación de un caso o problema para que la clase sugiera o presente soluciones, según convenga (op cit., p.31)

Demostración.

La demostración es el procedimiento más deductivo y puede asociarse a cualquiera otra técnica de enseñanza cuando sea necesario comprobar afirmaciones no muy evidentes o ver cómo funciona, en la práctica, lo que fue estudiado teóricamente (op cit., p.32).

Esta técnica no es más que una modalidad de la exposición, más lógica y coherente y también más concreta, con la cual se procura confirmar una afirmación o un resultado anteriormente enunciado. La demostración puede ser: intelectual, experimental, documental u operacional.

Investigación.

Uno de los objetivos de la enseñanza es, principalmente en el campo universitario, inculcar en los alumnos el espíritu de investigación. La investigación es una gran ayuda para la formación del espíritu científico, que debe ser el modelo de la formación universitaria.

La investigación se propone demostrar y no convencer a los alumnos. Es un proceso más amplio que el de la experimentación, ya que implica una dirección planificada de los trabajos mucho más amplia de lo que abarca la experiencia, aun cuando ésta es un elemento valioso de aquella (op cit., p.33)

Pruebas orales.

La exigencia de expresar oralmente los conocimientos y opiniones supone un esfuerzo de ordenación, estructuración y dominio del lenguaje de indudables valores didáctico-educativos. Estas pruebas resultan imprescindibles cuando los

objetivos formativos las prevén de manera específica. Aunque los principales puntos de crítica de este tipo de instrumento para la evaluación, se centran en los aspectos siguientes:

- a) Su duración forzosamente breve no permite un conocimiento amplio de aprovechamiento discente.
- b) El estado de ánimo, cansancio, imagen creada por el último alumno examinado, así como los aspectos físicos y características varias del alumno influyen poderosamente en la calificación.
- c) La situación de diálogo interrogador, si no es habitual para el alumno, puede crearle situaciones de nerviosismo o bloqueo que menguan su real capacidad y conocimientos (op cit., p.34).

Pruebas de libro abierto.

Constituye una variante de las pruebas de ensayo. El alumno puede consultar todo tipo de textos y material para responder a la prueba. La justificación, es que todo profesional y experto recurre a las fuentes informativas cuando falla la memoria para localizar unos datos, pero sigue precisando conocer cómo emplearlos y dónde hallarlos. En donde la calidad del material revisado será un aspecto muy importante de la evaluación (op cit., p.36).

Autoevaluación.

La autoevaluación representa, desde la perspectiva formativa, una actividad nada despreciable. Para algunos autores no adquiere un carácter anexo sino que por el contrario constituye una actividad de primera importancia o también el motor del aprendizaje. Este tipo de evaluación según Amígenes y Zerbato-Poudou (1999), no puede reducirse a situaciones de autocorrección a partir de un criterio proporcionado por el maestro, lo que equivaldría a inducir un proceso de conformidad a una norma, además de que debe basarse en una evaluación sobre

critérios formalizada, para que los alumnos puedan manipular dichos criterios y apropiárselos.

Rosales (2000), habla de la evaluación continua, la cual según él constituye la auténtica orientación de la actuación del profesor en el aula. Y es en función de ella que adapta sus interacciones con el alumno constantemente: les habla de determinada manera, les guía en sus aprendizajes, les propone ejercicios y normas de trabajo adaptadas a su capacidad. Siguiendo esta línea, esta forma de evaluación, constituye por lo tanto, la principal fuente de información para el profesor sobre sus alumnos y cuando los datos obtenidos a través de pruebas formales, no coinciden o contradicen las que intuitivamente posee, su tendencia predominante se manifiesta en el sentido de modificar o completar los resultados de la evaluación formal en función de los que él ya poseía.

Con el fin de ubicar al lector en el campo temático y teórico en el que se inscribe la presente investigación, se expuso un panorama desde diferentes marcos teóricos sobre representaciones y evaluación del aprendizaje. En el capítulo siguiente se presentan los aspectos metodológicos bajo los cuales se construye este estudio.

CAPITULO II

METODOLOGÍA

Por sus preocupaciones y tratamiento, la presente investigación optó por una metodología de corte cualitativa, en la que se privilegian las dimensiones tanto psicológicas como sociales del problema.

La conducta humana, lo que la persona dice o hace, es resultado de la manera en que define su mundo y la tarea del investigador es justamente aprehender este proceso de interpretación, ver las cosas desde la perspectiva del otro, esto es, no desde el exterior, sino desde lo interno del individuo, lo que siente, lo que vive y experimenta, es decir a un nivel personal (Taylor y Bodgan, 1990).

Más que medir o establecer relaciones causales, la información que aquí se presenta permite reconstruir e ilustrar las posiciones que los alumnos adoptan frente a la evaluación de su aprendizaje.

Los estudiantes son un grupo particular que comparte algunos problemas y situaciones propios de la juventud; no obstante, presenta particularidades. Su importancia como grupo social radica en la inserción en el campo de la educación, ámbito clave en la reproducción social. Siguiendo a Bourdieu (en Guzmán, 1994), los estudiantes se configuran a su vez como un grupo social eminentemente heterogéneo, las diversas maneras de ser o sentirse estudiante, radican en el origen social, los vínculos con la familia, los compromisos económicos, la relación con la cultura y la función simbólica que le confieren a su actividad. Otras variables importantes que determinan las diversas formas de ser estudiante son la época y el lugar, así como el contexto político e institucional en el que viven.

En una institución educativa, los estudiantes se configuran como la razón de ser y el actor principal, ya que las tareas y esfuerzos se encaminan hacia su formación.

La importancia que se le confiere al estudiante en el discurso, no corresponde al reconocimiento de su presencia real y concreta, se habla del alumno como un ente abstracto. Asimismo, se conocen pocos esfuerzos por saber quiénes son los estudiantes, sus necesidades, condiciones y demandas (Guzmán, op cit.).

Resulta pues importante tomar como línea de análisis el estudio del alumno a partir de su propia perspectiva y su ubicación como un sujeto activo dentro del proceso educativo. En este contexto, el presente proyecto intenta ahondar en estas carencias. El centro de interés es el estudiante, sus representaciones frente a la evaluación de su aprendizaje, que se aborda desde un enfoque cualitativo.

Esta corriente se perfila como una postura frente a la explicación de lo psicológico y social, como un paradigma diferente al determinista. Hace énfasis en la intervención del sujeto a través de sus interacciones en las estructuras, de tal modo que éstas no se pueden concebir sin el sujeto.

La corriente interpretativa, también llamada cualitativa, comparte el interés por el análisis de la acción y el significado de las prácticas del sujeto en un contexto determinado. Lo reivindican como constructor de la realidad y parten del supuesto de que los individuos crean interpretaciones significativas de las situaciones, los objetos y las acciones de las personas que rodean sus vidas. De este modo, de acuerdo con Guzmán (op cit.), se orientan sus preguntas de investigación al conocimiento del punto de vista y la perspectiva de los actores dentro de sus propios marcos, a la búsqueda de lo particular más que de lo general. El recorte del objeto de estudio por lo regular es de micronivel, que se explica por el interés en incursionar al nivel de las prácticas cotidianas del sujeto y sus interacciones.

En este contexto, la presente investigación se identifica con la perspectiva interpretativa, al indagar la subjetividad de los estudiantes, su perspectiva y el significado de sus prácticas evaluativas.

Se perfilan como objetivo central la construcción conceptual de patrones que expliquen el orden social a partir de las representaciones que los alumnos tienen de la evaluación de su aprendizaje.

Las representaciones sociales en este reporte, entonces tienen que ver con el conocimiento que los propios estudiantes tienen de la evaluación de su propio aprendizaje.

2.1 Contexto

Este trabajo es un estudio de casos, el cual según Heras (1997), es un método o una estrategia de investigación cualitativa que focaliza el estudio de una situación real (persona, institución, programa, actividad o población), cuyo fin principal es analizar y describir los diversos aspectos de un mismo fenómeno a partir del cual no se pretenden generalizar las conclusiones obtenidas.

La investigación se llevó a cabo en la FES Iztacala. Para entender el contexto en que se llevó a cabo este proyecto, se hace una reseña histórica de la antes Escuela Nacional de Estudios Profesionales Iztacala (ENEPI), como institución educativa.

La historia de la ENEP Iztacala, se remonta, como proyecto científico y profesional al entonces Departamento de Psicología de la Universidad Veracruzana, en el periodo de 1964 a 1971, en que se crea la primera Escuela de Psicología en México que intentó una enseñanza científica que vinculara los hallazgos y métodos de la Psicología Experimental con los servicios de las áreas aplicadas. Este proceso de búsqueda culminó en 1975, con la posibilidad objetiva de diseñar un plan de estudios, que implicara un nuevo concepto educativo y profesional con respecto a la Psicología, al diseñar el currículum de la Licenciatura en Psicología para la Escuela Nacional de Estudios Profesionales Iztacala. (Ribes, Fernández, Rueda, Talento y López, 1980)

Creación de la ENEP Iztacala

Por acuerdo del H. Consejo Universitario de la UNAM, en diciembre de 1974 se aprobó la creación de la ENEPI, Institución en la que se estudiarían las carreras de Psicología, Medicina, Biología, Odontología y Enfermería. Se diseñó para cada una de ellas un currículum de acuerdo a estructuras curriculares novedosas en el que se concibe la organización por módulos (Teórico, Experimental y Práctico); que contemplan situaciones de enseñanza- aprendizaje diferentes a los tradicionales, cada uno de estos módulos define objetivos complementarios, actividades diferenciadas, condiciones específicas de aprendizaje y sistema particular de evaluación, currículum que sigue vigente en lo formal hasta nuestros días.

En el caso de Psicología, se definió un currículum modular bajo un marco teórico Conductual, se identificaron cuatro áreas problema: instrucción, ecología y vivienda, salud pública y productividad y consumo. Así mismo, se definieron cinco funciones profesionales: detección, desarrollo, rehabilitación, planeación y prevención e investigación (Ribes et al., 1980).

De acuerdo a los planteamientos de Ribes, en un currículum definido con base en objetivos, actividades a desarrollar y situaciones de enseñanza, la evaluación forma parte integral del aprendizaje. No constituye una fase separada de la enseñanza, sino que la demostración continua del avance del estudiante en la secuencia de actividades definidas por una situación constituye la evaluación.

Así mismo, la evaluación se ajusta a los criterios definidos por la situación de aprendizaje, como parte del proceso de enseñanza., por lo que la evaluación es continua y conductual.

Este sistema de enseñanza previsto no requiere procedimientos de evaluación diferentes de las condiciones en las que se aprende. La evaluación es intrínseca a la condición de enseñanza, en tanto que ésta adiestra en objetivos definidos como actividades explícitas y específicas. Cada módulo requiere de condiciones

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

particulares de enseñanza y evaluación. De este modo, los módulos experimental y aplicado establecen mayor hincapié en el adiestramiento directo en situaciones concretas y la evaluación se efectúa como parte integral de la enseñanza de las actividades implicadas. Se utilizan materiales audiovisuales como apoyo en los casos requeridos, así como situaciones de demostración y seminario como complementos necesarios.

Por lo contrario, el módulo teórico-metodológico, contempla los seminarios, tutorías y estudio independiente como condiciones básicas de aprendizaje, con las conferencias o clases de exposición verbalista como elementos complementarios de tipo introductorio a problemas de información. La evaluación se define en términos de conductas verbales requeridas para el análisis de textos, redacción de críticas, análisis de datos, revisiones teóricas, históricas y metodológicas, investigación bibliográfica, etcétera. El hincapié se centra en la vinculación del material informativo con las destrezas prácticas adquiridas en los módulos experimental y aplicado. Por tal motivo, los criterios y sistemas de evaluación dependen de los problemas concretos que maneje cada unidad de enseñanza y de los objetivos especificados.

Este currículum se implantó desde 1976 y oficialmente sigue vigente, pero en la práctica o en su vivencia existe un distanciamiento profundo con respecto a la propuesta oficial.

2.2 El Universo de Estudio

El universo de estudio de este reporte, lo integraron 24 alumnos que cursaban alguno de los dos últimos semestres (séptimo u octavo), de la carrera de Psicología de la FES Iztacala. Se contemplaron estos semestres porque nos interesaba conocer la forma en que han vivido la evaluación y esta es una etapa significativa para los estudiantes, siendo la última fase de formación de nivel licenciatura.

El género y el turno no fue factor relevante a considerar, los cuales estuvieron determinados por la disposición de los alumnos. De los cuales resultaron once mujeres y trece hombres, entre los cuales 15 son del turno matutino y 9 del turno vespertino.

El universo de estudio no está conformado como una muestra probabilística, más bien, se integró a partir de la condensación de las características específicas antes mencionadas. La selección de los alumnos estuvo en función de los criterios expuestos y de la información obtenida, o sea, cuando consideramos que habíamos obtenido los datos necesarios de acuerdo a nuestro objeto de estudio. En este sentido, retomamos el criterio expuesto por Sallamacchia (1992) que señala que la población se selecciona tomando en cuenta los referentes que se pretenden estudiar, y que el agregar nuevos entrevistados sólo agregaría informaciones de interés secundario en relación al objeto de la investigación.

Al establecer el contacto con los alumnos (as), se les dio a conocer el objetivo de la investigación, asegurándoles la confidencialidad de la misma y a partir de ello se determinó su posible participación. En caso de que el alumno (a) accediera a participar, se programó una cita en la cual se trabajó de manera individual, en las mismas instalaciones del plantel.

2.3 Fuentes de Información.

De acuerdo a los objetivos del estudio, se consideró que para captar la subjetividad del estudiante se requería de un instrumento flexible; por ello se utilizaron entrevistas abiertas, que se aplicaron de manera individual y libre con base en las siguientes preguntas nucleares.

¿Qué es para ti la evaluación?

¿Qué importancia tiene para ti la evaluación?

¿Cómo han evaluado tu desempeño tus profesores?

¿Qué opinas de sus formas de evaluar?

¿Cómo crees que utilizan los resultados de sus cursos?

Si fueras profesor (a) ¿que evaluarías en tus cursos? y ¿cómo lo harías?

Este tipo de entrevista permite descubrir y analizar el mundo social y obviado en la vida cotidiana; la entrevista entra como una situación que abre la vida ordinaria y la torna extraordinaria, pues en la situación de entrevista el mundo social es puesto en duda, es construido como objeto de estudio (Galindo, 1993).

Las entrevistas se registraron por medio de grabación y se transcribieron* a través de un dictáfono. El período de entrevistas se realizó de noviembre del año 2000 a septiembre del año 2001.

Esta técnica permitió obtener categorías de Análisis (Sociales, Analíticas y Teóricas), que posteriormente facilitaron la interpretación de la información y su análisis.

Las categorías sociales son aquellas que se presentan de manera recurrente en el discurso de los estudiantes y que establecen distinciones o similitudes de cómo significan o representan su realidad en el mundo en que viven. Son aquellos conceptos "nativos" o "sensitivos" de uso corriente entre los propios actores y permiten examinarlos como evidencias del conocimiento, creencias y acciones localizadas dentro de estructuras analíticas más generales. Son construcciones personales realizadas a partir de experiencias, que en su mayor parte son sociales y culturales y se materializan en los discursos que los estudiantes expresan y condensan el contenido de su vivencia. Rockwell (1987, en Medina, 1994), denomina a estas construcciones, como categorías sociales, ya que "se presentan de tal manera en el discurso o en la actuación de los habitantes locales (son parte del conocimiento local) que establecen distinciones entre las cosas del mundo en que viven".

Estas categorías sociales nos posibilitaron la construcción de las categorías analíticas, que surgieron al adentrarnos en la estructura interna de los discursos de los alumnos con respecto a la evaluación de su aprendizaje.

* Tanto las grabaciones como las transcripciones de las entrevistas se encuentran en el archivo del proyecto "Análisis de diferentes planes de estudio que forman psicólogos afines al currículum de Psicología Iztacala".

Mediante un método comparativo contrastante, se tomaron sucesivamente diferentes segmentos de las entrevistas para buscar relaciones persistentes entre los referentes empíricos obtenidos en las diferentes dimensiones de la evaluación que nos interesó investigar y la pertinencia de los conceptos o categorías teóricas que corresponden a una concepción teórica implícita o explícita y que nos permitieran acercarnos a la problemática planteada desde la teoría existente.

Finalmente, mediante un proceso analítico-interpretativo, fuimos obteniendo las categorías teóricas o elaboraciones conceptuales a partir de los planteamientos de los diferentes autores que nos permitieran comprender e interpretar el valor y el sentido de la palabra que obtuvimos de nuestros interlocutores, es decir las categorías sociales y que se relacionara con la información que sobre la evaluación nos interesó explicar. En algunas de estas dimensiones, el resultado fue el surgimiento de una tipología por la diversidad encontrada en los testimonios de los entrevistados (Hammersley y Atkinson, 1994).

Para facilitar el análisis e interpretación de las representaciones de los alumnos, se elaboró un cuadro, en el que se incluyó el extracto de entrevista significativo; así como las categorías sociales, analíticas y teóricas que nos facilitaron la comprensión e interpretación de los relatos de los entrevistados, tal como se muestra en el siguiente ejemplo:

CLAVE	TRANSCRIPCIÓN	CATEGORÍA SOCIAL	CATEGORÍA ANALÍTICA	CATEGORÍA TEÓRICA
E3F, p.10	Yo entiendo,... que es una forma de corroborarque algún programa, o planteamiento o algún tema se haya, se haya logrado, algún objetivo se haya logrado, lo que tengamos planeado, que se logre	Corroborar que haya un logro.	Definición	Logro de objetivos.

Cuadro 1. Ejemplo de las categorías propuestas.

La búsqueda constante de relaciones entre las categorías sociales con los referentes o categorías teóricas más pertinentes nos permitió construir cinco categorías teórico-analíticas como las más significativas, que surgieron al adentrarnos en la estructura interna de los discursos de los alumnos con respecto a la evaluación de su aprendizaje.

Para la exposición en el texto se eligieron sólo algunos de los extractos de entrevista que muestran de forma más clara y demostrativa las dimensiones analizadas, evitando así repeticiones en la información presentada y con la intención de no saturar el texto, esto siempre y cuando los relatos fueron consistentes; mientras que cuando los relatos diferían se optó por exponer cada uno de ellos con la intención de mostrar la diversidad encontrada.

La exposición de cada una de las posturas se acompaña de declaraciones textuales de los entrevistados, las cuales apoyan, ilustran y complementan los planteamientos presentados.

Con la intención de mantener el anonimato de los participantes, se realizaron claves que diferencian a uno de otro, éstas comienzan con una "E" que significó Entrevista, seguido por un número que se le otorgó a cada uno de los participantes de forma aleatoria, según el género una "F" en caso de que se tratara de una mujer y una "M" en caso de ser un hombre, y por último el número de página en que se encuentra el extracto de entrevista dentro de la transcripción.

CAPITULO III.

LAS REPRESENTACIONES DE LOS ESTUDIANTES ANTE LA EVALUACIÓN DE SU APRENDIZAJE

Como base para el análisis, se construyeron cinco categorías teórico-analíticas que resultaron las más significativas a partir de los discursos y representaciones que expresaron los estudiantes frente a la evaluación de su aprendizaje por parte de sus profesores. Para el caso de esta investigación, cada postura se refiere a un tipo determinado de representaciones sociales sobre la evaluación del aprendizaje. Con base en estos criterios, cada una de las categorías quedó integrada por los alumnos que comparten similitudes.

La construcción de estas categorías teórico-analíticas son el resultado de la búsqueda de los elementos comunes; se utiliza como un instrumento que permite agrupar en bloques las formas similares de representación. En consecuencia, al interior de cada una de las categorías pueden presentarse diferencias. Así mismo, cada una de las categorías no tiene un carácter excluyente, pues hay casos que bien podrían colocarse en posturas diferentes.

Las categorías representan un punto de inicio en la medida en que son el resultado del análisis; en términos de la exposición, se configuran como punto de partida para presentar en cada una de ellas los rasgos más sobresalientes, los matices y las diferencias en su interior.

En los términos de la presente investigación se distinguen cinco categorías teórico-analíticas básicas:

- 1) Conceptualización de la evaluación.
- 2) Objeto de la evaluación.

- 3) Funciones de la evaluación.
- 4) Usos de la evaluación.
- 5) Métodos y técnicas para evaluar.

Cabe mencionar que se han estudiado otros aspectos; sin embargo, los antes mencionados, son el motivo de estudio de la presente investigación, mismos que se detallan a continuación.

Como mencionamos arriba, el análisis se realizó a través de las representaciones sociales, las cuales se nutren de información obtenida a través del discurso de los estudiantes, que fue captado por medio de entrevistas. Para este tipo de análisis, se depuraron los extractos de entrevista omitiendo las pausas, inflexiones, muletillas y palabras repetidas para un mejor entendimiento del discurso, esto siempre y cuando no se modificara el sentido del discurso. A partir de las categorías sociales se conformaron los encabezados de cada apartado; las categorías teórico-analíticas obtenidas nos permitieron hacer una interpretación de acuerdo al marco teórico presentado en el capítulo I.

Así, el propósito del presente capítulo, es dar a conocer y analizar cómo los alumnos representan los aspectos de la evaluación antes mencionados.

3.1. Conceptualización de la evaluación.

La evaluación educativa ha adquirido una diversidad de significados, éstos influidos por los distintos paradigmas. El qué se entiende por evaluación depende de cómo se entiende y definen los procesos de enseñanza-aprendizaje, lo cual se ve reflejado en las representaciones de los entrevistados, encontrándose variedad en cómo conciben ellos a la evaluación, tal y como se muestra en los siguientes apartados.

3.1.1 La evaluación como "comprobación.... corroboración.... comparación..."

Tradicionalmente la evaluación se fundamentaba en los resultados obtenidos, es así como surge la necesidad de determinar el grado en que los objetivos educativos eran realmente alcanzados.

Esta concepción aún basada en un modelo completamente técnico adquiere relevancia y coincide con la idea de Tyler (1949, en Rosales, 2000), en definir a la evaluación como la constante comparación de los resultados del aprendizaje de los alumnos con los objetivos previamente determinados. Concepción que se puede observar en el siguiente extracto de entrevista de un alumno:

Yo entiendo que es una forma de corroborar que algún programa o planteamiento o tema se haya logrado, algún objetivo se haya logrado, lo que tenemos planeado, que se logre. (E3F, p.10)

Entender de esta forma a la evaluación, nos remite a la tradicional definición, en donde la evaluación es corroborar que haya un logro educativo, no importando cómo se haya llegado hasta el mismo.

Así mismo Gronlund (en Fernández et al., 1975), ha definido a la evaluación como un proceso sistemático para determinar hasta qué punto los objetivos educativos han sido logrados por los alumnos, concepción que se relaciona con el siguiente argumento de un entrevistado:

La evaluación es dar valor, son una serie de criterios preestablecidos por los que especifica cuál ha de ser la forma en la cual se cumplen los criterios y una vez cumplidos existen ciertos datos y se les asigna valor, eso es la evaluación. (E18M, p.20)

Sin embargo para otros, entender la evaluación como aplicación técnica, es un punto desfavorable, ya que se convierte en una práctica dirigida a la obtención de resultados o productos previamente definidos, dejando de lado la creatividad,

siendo así tan sólo una práctica reproductiva, dirigida a que los alumnos reproduzcan los objetivos que guían su trabajo, situación que se ve reflejada en el siguiente relato de un alumno:

Más me ha disgustado, la evaluación que se dirige nada más de que te piden, este de que "traime [sic] de este tema", "traime [sic] esto", y "traime [sic] descritos tantos puntos" y ya, porque pues eso lo puedes hacer, pero cuando lo estás escribiendo, te surgen dudas, y ¿quién te las contesta?. Ahí uno se tiene que complicar la vida preguntándole a otros maestros que ni son de los que nos dejan la tarea. (E10F, p.5)

Y precisamente esas dudas muchas veces quedan en el vacío, puesto que como se mencionó anteriormente, lo que guía las prácticas educativas, desde esta concepción es el cumplimiento de los objetivos, resistiéndose así a las situaciones imprevisibles o complejas.

3.1.2 La evaluación como "calificación".

Otra forma en que los entrevistados conceptualizan la evaluación es como sinónimo de calificación*, como se puede ver en los siguientes argumentos de los alumnos entrevistados:

Pues ponerle números a un desempeño ¿no?, es de alguna manera estandarizar ¿no?, lo que se cree que se aprendió (E9M, p.10)

La evaluación pues es la forma en que, bueno, desde mi punto de vista, pues es la forma en que los maestros o también la forma en que te calificas tu mismo. (E17F, p.13)

Esta representación, muestra una idea del cómo la evaluación tradicionalmente se relaciona con exámenes, clasificación, selección, admisión, aprobación e incluso

* El término calificación sólo expresa el resultado de la conversión, tanto de los procesos de medición como de evaluación compleja, de un conjunto de puntuaciones o niveles de aspiración logrados (niveles de eficiencia), que a través de un sistema estadístico o la observación metódicamente registrada, concluye en un número dado o una simbología que representa alguna escala estimativa propuesta (López, 2000).

con la suspensión de alumnos. Sin embargo, aunque lo enumerado sea objeto de interés de la evaluación, son actividades docentes que no indican o proporcionan una visión general e integradora de los objetivos específicos del proceso de evaluación.

No obstante, para otros, la evaluación va más allá de dar una calificación, es considerar los diferentes aspectos de un individuo, por lo que resulta evidente los límites que conlleva a concebirla como tal, aspecto que adquiere gran relevancia para varios alumnos, como se muestra en sus siguientes relatos:

... aunque digo bueno, pues es que si no pasas una cómo vas a saber que estás preparado para lo otra ¿no?...a veces te digo el problema es que el numerito no sabe si realmente estás preparado o no. (E6M, pp. 25-26)

La calificación, cobra relevancia en la medida en que hay una retroalimentación sobre la misma, y no sólo queda en un simple número, aspecto que retoma un entrevistado en su relato:

Es importante como te decía, si existe una retroalimentación, sin embargo como te decía, sin embargo también yo creo que el número o tu calificación no dicen todo de tu formación, por ejemplo con el maestro "X", a lo mejor si aprendí mucho aunque haya sacado seis, a lo mejor aprendí mucho más que en otros semestres, pero saque seis, entonces la evaluación en términos de número o de calificaciones no lo dicen todo, o sea, te tienes que poner a prueba para demostrar que vales esa calificación, o que vales más que esa calificación. (E8F, p.8)

En muchas de las ocasiones, el valorar el aprendizaje en términos de números, lleva a dar una escala de hasta qué punto se cumplió con los criterios establecidos, sin embargo, no muestra si realmente hubo un aprendizaje, aspecto que no pasa por alto para uno de nuestros alumnos entrevistados, como se muestra en su narración:

... o sea la numérica no creo que te refleje que si un alumno tiene diez, sea mejor, que uno que tiene siete, seis, o sea, no es un reflejo como tal yo creo que nada más te refleja cómo trabajaste, pero no a veces, si te refleja cómo trabajaste pero nunca te refleja qué aprendiste. (E16M, pp. 8-9)

Entender la evaluación de esta forma – como calificación - se convierte en un medio para agrupar o seleccionar a los alumnos de acuerdo a algunas de sus características, representación que no estaría dispuesto a asumir uno de los entrevistados, si él tuviera que evaluar el aprendizaje de los demás:

... porque yo en sí, esa no sería mi forma de evaluar, porque mi forma para evaluar o para llevar una evaluación a los alumnos, no es para dar una calificación, sino que si son o no lo son, pues igual, o sea que sean como deben de ser, o sea, no me gusta categorizar. (E5M, pp. 21-23)

El simplificar la evaluación a la medición, parece entonces incómodo para los alumnos, sin embargo, es una condición que hasta la fecha sigue en pie, dando origen a la arbitrariedad como menciona en su argumento otro estudiante:

... la calificación no, a veces entendiendo a los profesores y poniéndome yo en mi lugar, pues a veces no coincide con lo que realmente se exige, o nosotros estamos dando, entonces es recíproco, y vamos es arbitrario, yo digo que es arbitrario ¿no?, y más para una carrera de Psicología, es muy arbitrario. (E15M, p. 8)

Este aspecto pone en juego el carácter autoritario de la evaluación, puesto que pocas veces se negocian los contenidos, los criterios, la aplicación de los mismos, etc., lo que hace que los alumnos tengan que acomodarse a las exigencias ya sean del profesor, de la institución, o de la misma sociedad, como se puede apreciar en el siguiente fragmento de entrevista de otro estudiante:

El maestro quería que tú lo hicieras como él lo hubiera resuelto, no te da esa libertad, tu vas a tener tu propio estilo de resolver los casos y de hacer un reporte y punto, la evaluación

tiene que ir más bien abocado a realmente ver, si realmente aprendiste lo que, lo que te enseñaron, no imponer un estilo. (E4F, pp.11-12)

No obstante hay quien opina que la calificación trae beneficios, como se puede apreciar en el siguiente relato de otro de nuestros alumnos entrevistados:

... sin una calificación en un papel, pues entonces cómo vas a demostrarle a la sociedad que lo conoces, de inicio, porque no con eso vas a demostrar todo lo que sabes, con un papel de inicio, pues con eso te presentas. (E8F, p.8)

Tanto para la institución como para la sociedad el entender la evaluación como calificación, la convierte en un medio de control social, que le permite por un lado, saber si se han conseguido los objetivos propuestos (comprobación), según una escala de valoraciones, y por otro, como medio de acreditación académica y/o social.

3.1.3 La evaluación como *"retroalimentación"*.

En menor grado, los alumnos consideran que la evaluación es un proceso de retroalimentación, en donde se ven beneficiados los procesos de enseñanza y aprendizaje, lo cual se observa en el siguiente extracto de entrevista, que presentamos como ejemplo:

... es para saber si está bien cierto conocimiento y modificarlo o dejarlo, o sea, si digo que una evaluación pero abierta, no tan rígida, que sea muy expansiva, que no se encierre nada más en lo que digo, si o no, sino que sean demasiadas categorías. (E5M, p.21)

Entender a la evaluación desde esta perspectiva, según Pérez (1997), tiene un objetivo principal que es retroalimentar los procesos de enseñanza-aprendizaje, lo cual servirá para mejorar las deficiencias que se presenten en la realización del proceso e incidir en el mejoramiento de la calidad y en consecuencia el rendimiento en el mismo.

3.1.4 La evaluación como "diagnóstico".

Y una última tendencia que tiene menor incidencia entre los alumnos, en cuanto a la concepción sobre la evaluación, es considerarla como un instrumento de diagnóstico de aprendizaje y de comprensión, encaminada a la mejora, aspecto que sólo un alumno menciona en su relato:

Así como una exploración de la situación, de cómo esta el fenómeno, el problema que tengas, como que ves así qué elementos están involucrados. (E23M, p.11)

Esta forma de ver a la evaluación se convierte así en una fuente generadora de información, en una forma de crear investigación dentro del ámbito educativo, centrada en la descripción de la realidad y los aspectos que la conforman.

Para Macdonald (en Rosales, 2000), la evaluación incide de manera prioritaria en la búsqueda de información, para proporcionársela a quienes deben tomar decisiones. En este sentido, la evaluación se torna como una fuente de investigación ya sea cualitativa o cuantitativa, para la mejora de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

A manera de síntesis, se puede observar una diversidad en la forma en que los entrevistados conceptualizan a la evaluación del aprendizaje; por un lado, la mayoría de los entrevistados consideran que la evaluación es una forma de "comprobar, corroborar o comparar" dos tiempos, uno antes de que haya aprendizaje y otro en el que se verifica la apropiación que los alumnos han logrado del mismo, esto a través del cumplimiento de los objetivos previamente establecidos.

Una segunda forma en que los estudiantes conciben a la evaluación es como sinónimo de "calificación". Hay que considerar que la medición en muchas ocasiones sirve de base para la evaluación pero no la comprende, y es así como la medición representa una etapa de la evaluación, sin embargo, para los alumnos no hay distinción entre ambas.

La siguiente opción que los entrevistados creen que define a la evaluación es considerarla como un proceso de "retroalimentación", es decir, saber si el conocimiento que se está logrando es realmente bueno y de lo contrario hacer las modificaciones pertinentes.

Estas no son las únicas formas en que los alumnos definen a la evaluación, ya que un alumno la define como un "diagnóstico", el cual permite explorar previamente la situación.

3.2 El objeto de la evaluación.

Al programar la evaluación es importante determinar qué es lo que se va a evaluar, es decir el "objeto" de la evaluación. Uno de los primordiales y tradicionales objetos de la evaluación educativa ha sido el aprendizaje de los alumnos, enfocándose fundamentalmente en el carácter intelectual, dejando de lado otros aspectos como el ámbito psicomotor de la conducta y el afectivo.

Pensar en esta postura, nos lleva a recordar que el *cómo* se entiende la evaluación, determina *qué* es lo que se ha de evaluar y *cómo* ha de llevarse a cabo, es decir, al determinar el objeto a evaluar, ayuda a decidir qué tipo de información se debe recoger y cómo hay que analizarla.

Las diferencias entre lo que debiera de evaluarse, está determinado en gran medida por cómo se entiende el aprendizaje, ya que la evaluación se encuentra en el núcleo mismo del proceso de enseñanza - aprendizaje, y por ende cumple una función orientadora en dicho proceso.

El sistema educativo tradicional se desarrolló sobre la base de la actividad del profesor, sugiriendo que es el agente activo del proceso, en la medida en que le correspondía definir y programar lo que el alumno debe aprender, cómo y cuándo. El alumno, en última instancia, debe copiarlo y es recompensado en la medida en que su comportamiento se aproxime a los lineamientos establecidos por su maestro. Sin embargo, el aprender no es pasivo, no hay solamente una realidad; cada uno percibe un hecho, una situación, de acuerdo con su disposición de

percibir y la transforma de acuerdo con su repertorio de conocimientos. De acuerdo con Lobo et al. (1986), para aprender hay que elaborar, transformar e integrar a estructuras existentes; en otras palabras, hay que actuar.

Cuando a los alumnos se les interroga sobre lo que ellos evaluarían durante su formación, dan mayor importancia al aspecto cognitivo y con menor incidencia el aspecto afectivo. Es importante resaltar que algunos estudiantes contemplan a más de uno de los puntos anteriores.

3.2.1 La evaluación para comprobar "conocimientos".

El entender el aprendizaje de una u otra manera, explica qué es lo que se ha de evaluar. En este sentido, el modelo "tecnista" insiste en proporcionar información acerca del grado en el que los alumnos aprenden el material proporcionado por los maestros. Por ello, se relaciona estrechamente la evaluación y la medición.

Es así como la evaluación se limita al registro de conductas observables y factibles de ser medidas "los conocimientos", mediante pruebas, sin tomar en cuenta los aspectos cualitativos de la educación. Representación que nos denota un alumno en su siguiente narración:

El razonamiento, o sea las cosas que piensan, cómo las están entendiendo, o sea, no tanto de que cómo que me entiendes y no, y te quedas con las dudas, o sea, de que entiendas pero bien a lo que va enfocado, tanto a lo que va enfocado el artículo, como a la interpretación que le está dando el maestro (E2M, p.14)

De acuerdo con Maccario (en Molnar, op cit.), desde esta postura lo que se evalúa puede ser lo que se sabe y cómo es aplicado ese conocimiento, condición que resaltan algunos estudiantes en sus narraciones, que a continuación se presentan:

... yo evaluaría qué tanto ha aprendido dentro de lo que es el tiempo de enseñanza, en segundo, cómo lo ha aplicado, o sea, el conocimiento y las participaciones. (E5M, pp. 22-23)

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

Al evaluar lo cognitivo, para los alumnos es necesario considerar lo que se sabe y cómo se lleva a cabo en la práctica, ya que el uno sin el otro no tiene sentido en la formación académica, tal y como lo representa uno de nuestros entrevistados:

... yo creo que lo primordial es la participación, pero una participación, o sea, como te digo, vamos a analizar el texto, vamos a explicarlo, ventajas y desventajas, o sea, ser más auto-reflexivos, en lo que es la participación; en lo teórico también, porque no puedes hacer algo teórico y ya en la práctica es distinto, y como maestro, es que eso ya es otra cosa, lo que es el programa de psicología creo que le metería lo que es más práctica, entonces, como que ahí se vería realmente lo que aprendiste, entonces así como que quizá si es fácil participar, pues críticas el texto pero no es lo mismo en la práctica, entonces ahí como que tengo todo lo teórico ¿ahora qué hago? y me metería más en la práctica. (E22F, p. 9)

Los extractos anteriores de entrevista resaltan el aspecto cognitivo del aprendizaje, aludiendo principalmente a lo intelectual, sin embargo, hay quien piensa que no debería de ser lo más importante.

3.2.2 La evaluación para observar "actitudes".

Las actitudes que se tienen en clase, es lo que algunos alumnos piensan que es lo que debiera de evaluarse, ya que a través de éstas, se puede observar realmente lo que se ha aprendido, más que con un número. Como nos los muestra un alumno en su siguiente discurso:

... más que calificar, veían tu actitud hacia la clase ¡ah! Inclusive hubo un maestro que también me gusto mucho y no era de sociales, ni era de laboratorio, pero él, al final habló con nosotros y nos dijo, "pues yo lo que valoro es la actitud, qué actitud tienes hacia la clase, y ya", es decir, para mi ese maestro es el que mejor me ha evaluado, no tanto porque me haya sacado buena calificación, sino porque más que el número, nos dijo como nos veía, y me dijo a mi "lo que más me agrada de ti - dice - es que por ejemplo, alguien participa, otro participa, otro

participa y todos los que participan, pues tu le agarras un pellizco, o sea, y cómo que lo agarras para la clase ". Entonces más que una evaluación de número, una evaluación personal primero. (E9M, p.11)

En este mismo sentido, la necesidad de evaluar las actitudes de los alumnos durante los procesos de enseñanza y aprendizaje, se puede apreciar en el siguiente relato, en el que el alumno enfatiza los aspectos emotivos y afectivos como condiciones imprescindibles para el aprendizaje, que a la vez reflejan el entusiasmo e interés de los alumnos por los contenidos y su creatividad para acercarse a ellos:

... evaluaría el interés de ellos, su pasión, la manera de expresarse, evaluaría su asertividad, evaluaría su creatividad, evaluaría su capacidad de duda, que me confrontaran mucho...
(E14M, p.13)

De acuerdo con Maccario (op cit.), el aspecto al que se refieren estos alumnos es el afectivo, ya que tiene que ver con las actitudes que tienen los alumnos dentro del ámbito pedagógico.

Sin embargo, el evaluar de esta forma implica una inversión de mayor tiempo para los encargados de tal proceso, por lo que muchos de los profesores no están dispuestos a hacerlo, ya que tendrían que poner mucho más interés en cada uno de los alumnos, además de que estaría inmersa la subjetividad del maestro, por lo que muchas veces limitan los resultados a técnicas más "objetivas".

Es importante resaltar que los alumnos valoran muy poco el aspecto "afectivo" del aprendizaje, dando mayor importancia al aspecto "cognitivo", lo que refleja como viven su formación.

Con todo lo antes mencionado, se puede resumir que la mayoría de los alumnos entrevistados otorgan mayor valor a la comprobación de conocimientos como objeto de la evaluación, mientras que otro grupo de estudiantes creen que las actitudes que se tienen dentro de los procesos de enseñanza y aprendizaje, son

las que realmente cobran valor para la evaluación, actitudes que tienen que ver con la asertividad, la creatividad y la capacidad de duda.

3.3 Funciones de la evaluación

Hablar de la importancia que tiene la evaluación, nos lleva al estudio de sus funciones, en las cuales se puede observar la existencia de diversidad de posturas.

Los conceptos de evaluación "sumativa" y "formativa", suponen una distinción importante entre las grandes funciones de la evaluación.

La función sumativa de la evaluación, tiene sus bases en planteamientos teóricos que perciben la evaluación como una actividad encaminada a determinar si los objetivos han sido conseguidos, lo que puede dar como resultado el siguiente proceso: primero se determinan los objetivos en términos conductistas; después se desarrollan los instrumentos de medida y se recogen los datos, y finalmente se interpretan los resultados y en el mejor de los casos, se hacen las recomendaciones pertinentes.

Mientras que la función formativa de la evaluación consiste en que los alumnos son evaluados a lo largo de todo el proceso de aprendizaje, para que ellos y sus profesores obtengan información que se pueda utilizar para mejorar la enseñanza y el aprendizaje, convirtiéndose así en una función constructiva de la evaluación.

Durante la entrevista, cuando a los alumnos se les cuestiona sobre la importancia de la evaluación, se remiten a las funciones que cumple dicha práctica educativa, otorgando un gran valor a la certificación de conocimientos y promoción que obtienen con la misma, en segundo plano, la evaluación para la toma de decisiones resulta valioso para unos cuantos, y finalmente la socialización y el ejercicio del poder resultan ser funciones poco estimadas por los alumnos.

3.3.1. La evaluación para *"certificación de conocimientos"* y *"promoción de personas"*

Generalmente se evalúa a los alumnos a lo largo y al final de sus estudios, para asegurar que han conseguido lo que se suponía que tenían que conseguir, es decir, se "certifica" que han logrado alcanzar lo planeado o establecido, estos planteamientos repercuten en el discurso de un entrevistado:

Pues es importante en la forma de que vas a comprometerte a cumplir con ciertas características de la materia (E10F, p.5)

A la sociedad le interesa asegurarse de que sus futuros ciudadanos están "certificados", al menos en aquellas áreas para las que se han creado las escuelas, representación que adoptan los mismo alumnos, tal como se muestra en el siguiente argumento:

Definitivamente si, porque es con lo que sales o con lo que no sales, si te evalúan mal, si te evalúan y te prueban no sales, o no avanzas en la carrera, o puedes avanzar y para salir de la carrera sabiendo nada o sabiendo bien poquito, por eso creo que si es importante, a final de cuentas es lo que va a decir si sirves o si no sirves, si sabes o no sabes, sea o no correcta, esté bien hecha o no, si es importante aunque la verdad, la forma en que se evalúa actualmente el desempeño de los alumnos en la carrera me parece que no es el más correcto o el más útil, si pretendemos formar psicólogos de a veras en algún área, yo creo que no es la más adecuada. (E25M, p.13)

A efectos de certificación, la evaluación ha de ser crítica y presentada en forma de puntuaciones o calificaciones, no importando cómo se hayan logrado dichos parámetros, aspecto que resulta importante, según el relato anterior.

La certificación generalmente se convierte en la preparación para la siguiente etapa educativa o para la vida, mejor llamada "promoción". Es por lo que a los alumnos también les interesa traducir sus esfuerzos y logros en "moneda educativa" que puedan utilizar para continuar los estudios o para encontrar

empleo., situación que se demuestra en el extracto de entrevista que a continuación se presenta:

Creo que es necesaria para poder ascender a un peldaño pero desafortunadamente mi experiencia me ha hecho ver que una evaluación de la que a veces te hacen aquí no dice quién eres, ni lo que sabes, no dice nada de ti, realmente a lo mejor lo único que refleja es que eres constante, y que asistes, o a la mejor lo único que refleja es que haces las cosas como ellos te lo indican. (E6M, p.25)

Desde esta perspectiva la evaluación se encarga de verificar que se lograron ciertos propósitos educativos previamente establecidos, por lo que muchas veces los alumnos se tienen que ajustar a lo determinado, sin poder modificar lo acordado, todo esto para poder ascender a la siguiente fase, convirtiéndose así en algo mecánico.

Así mismo, la promoción se extiende hasta el ámbito laboral, ya que en dicho contexto, suelen valorarse los resultados educativos obtenidos, considerándolos un reflejo de lo que se sabe, representación que toma en cuenta un entrevistado:

Pues yo pensaba que ninguna, pero ahora me doy cuenta que si tengo que aplicarme para subir mi promedio, porque aunque eso a mí no me mide nada, cuando vas a pedir trabajo sí mide, es la única relevancia que yo le pondría, de ahí en fuera, no tiene gran relevancia para mí (E13F, p.9)

Es así como estas funciones resultan ser las más practicadas y conocidas según los alumnos, las cuales se insertan en la función SUMATIVA de la evaluación, la cual tiene lugar al final de un determinado proceso didáctico, y constata los resultados del mismo y sirve de base para adoptar decisiones de certificación, de promoción o repetición, así como de selección y se encarga básicamente de dar cuenta de lo realizado en el pasado (Rosales, 2000).

3.3.2 La evaluación para "la toma de decisiones".

A diferencia de la perspectiva anterior, una minoría de los entrevistados consideran que la verdadera importancia de la evaluación no se queda solamente en los resultados obtenidos, sino como se utilizan éstos, para retroalimentar los procesos de enseñanza-aprendizaje, tal como se muestra en el siguiente argumento de uno de los entrevistados:

Es importante, si existe una retroalimentación, sin embargo también yo creo que el número o tu calificación no dicen todo de tu formación (E8F, p.8)

Este tipo de evaluación también llamada formativa, se logra a medida que se avanza en los procesos de enseñanza-aprendizaje y los alumnos van evolucionando, y se hace necesario introducir las modificaciones necesarias, es así como esta función de la evaluación, se convierte en un instrumento imprescindible para un ajuste progresivo de ayuda principalmente para los alumnos y su aprendizaje, tal como lo menciona el fragmento de entrevista de un alumno:

Si, porque sino cómo te das cuenta, no tanto por el numerito que te ponen, sino yo creo que existe más presión de ti mismo, por ejemplo, estas haciendo el trabajo final y entonces, dices ¡hay!, pues ya por la carrera o lo que sea lo entregas de "X" forma y luego lo lees y dices ¡caramba!, si así no era, si yo sabía más sobre tal cosa, entonces la calificación que me pusieron, fue por eso que entregue, pero en realidad la evaluación viene después, cuando uno checa que fue lo que hizo. (E23M, p.11)

Según Rosales (2000), esto refleja la función FORMATIVA de la evaluación, la cual se proyecta no sobre los resultados, sino sobre el proceso didáctico. Y sirve para determinar la naturaleza del desarrollo del mismo y constituye el punto de partida para decisiones de perfeccionamiento, aspecto que es importante para un alumno entrevistado:

Me agrada la forma de evaluación constante, hay muchos maestros que durante todo un semestre por decirte con esta maestra con la que estaba en Chalma, nos dio muchísima información, no tienes idea la cantidad de artículos que tenemos, que al final nos hizo hacer una glosa, que la verdad no nos sirvió pero para nada, porque no nos sirvió para nada y sin embargo la tuviste que hacer ¿no?, y los métodos que me agradan, es los que te van evaluando constantemente, por ejemplo "X", ella no te pedía participación, no te pide nada, solamente te pide que te hagas participe de su clase, que traigas las pruebas, que las resuelvas, que todo eso, entonces yo creo que eso te va así como que motivando a realmente hacer las cosas, no nada más ah pues al final lo leo y así como que escaneo los artículos y hago la glosa la entrego y ya. (E4F, p.12)

Este relato nos deja ver cómo en ocasiones los maestros preocupados por cumplir con los criterios educativos, dejan de lado el aspecto didáctico de la enseñanza, provocando así en los alumnos una apatía hacia el proceso de aprendizaje. Y por el contrario, quien invierte en la mejora de los métodos de enseñanza o en desarrollar materiales de instrucción aumentan el interés del alumno.

De acuerdo con Nevo (1997), la función Formativa, puede ser la más constructiva de la evaluación, si se cumplen ciertas condiciones. En primer lugar, la evaluación tiene que ser muy detallada y proporcionar información específica para la mejora, en vez de dar puntuaciones aisladas. Calificar una redacción con un notable o con un 7.5 por ejemplo, no dice al alumno cómo debe mejorar su estilo, a menos que se le proporcione información adicional específica sobre la calidad de los diversos aspectos de su redacción. En segundo lugar, la evaluación ha de ser lo menos agresiva posible para el alumno para no fomentar la autodefensa y el rechazo. La aportación de datos ha de ser oportuna si se quiere utilizar para mejorar. Puede resultar irrelevante decir a un alumno, al final de un trimestre, que no domina las destrezas que se enseñaron al principio del mismo, o que un profesor se entere de que un grupo numeroso de alumnos no ha entendido un concepto vital que enseñó dos semanas antes.

3.3.3 La evaluación para *"la socialización"*

Por otro lado, la evaluación PSICOLÓGICA O SOCIOPOLÍTICA, hace referencia a cómo en algunos casos es evidente que la evaluación no sirve para ningún propósito formativo ni se utiliza para la rendición de cuentas, ni para ninguno de sus otros objetivos. Su principal utilidad parece estar en que aumenta la conciencia de actividades especiales, motivando el comportamiento deseado de los evaluados o promoviendo relaciones públicas (Rosales, op.cit.). Este tipo de función de la evaluación es muy poco representado entre los alumnos, sin embargo, como puede observarse en el siguiente texto, éste es el verdadero fin de la evaluación que encuentra un alumno:

Pues no mucha porque por ejemplo, lo he comentado, hay gente que sólo aquí viene por una calificación, viene por un diez, yo no vengo por el diez, yo vengo por la interacción con mis compañeros, yo vengo por escuchar al profesor, ya si vengo con mis compañeros, y vengo me inmiscuyo en la clase por consiguiente tengo una calificación, la que sé que voy a obtenerla por mi desempeño con mi grupo y con el profesor, eso ahora si que suena a lo mejor muy aventurero y muy loco, pero pienso que no me ha ido tan mal, pero yo no he venido por ahí me quiero sacar un nueve o un diez, vengo por el proceso más que por el resultado (E9M, p.10).

En el argumento de este estudiante, se puede ver como aún cuando considera que las calificaciones son parte de la evaluación, éstas no son el verdadero fin que él encuentra para la evaluación. El verdadero valor que él encuentra es el proceso didáctico, cómo se inmiscuye en tal proceso y el cómo se puede relacionar con las personas que convive (profesores y compañeros).

3.3.4 La evaluación para *"el ejercicio de la autoridad"*.

El proceso de evaluación encierra mecanismos de poder que ejerce el profesor y la institución. Quien tiene capacidad de evaluar establece los criterios, los aplica

de forma e interpreta y atribuye causas y decide cuáles han de ser los caminos de cambio.

Es un rasgo distintivo de la interacción profesor-alumno la enorme diferencia de poderes entre ambos participantes. En las aulas se permite que los profesores realicen casi todas las decisiones que afectan al comportamiento del alumno. Lo que dice el profesor hace camino. Obligación del alumno es aceptar y obedecer preferentemente sin discutir (Gimeno, 1995).

En el caso de un estudiante, concibe que es el profesor quien determina e impone no sólo cómo ha de llevarse a cabo la evaluación, sino los procesos de enseñanza-aprendizaje, tal como se muestra en su siguiente declaración:

Me gustaría que fuera realmente evaluar lo que sabes, por ejemplo, un maestro que tuvimos en este semestre, nos dejó hacer un caso y o sea, pues tu haces el caso y resuelves el caso de acuerdo a lo que tu sabes, tu perspectiva y tu manera de actuar ¿no?, sin embargo, el maestro quería que tu lo hicieras como él lo hubiera resuelto, entonces no te da esa libertad, porque a fin de cuentas, estando fuera no vas a llegar con él, oye estoy viendo un caso de violación cómo le hago, a fin de cuentas lo vas a tener que resolver tu, como tu puedas, como tu sepas, como quieras y tu vas a tener tu propio estilo de resolver los casos y de hacer un reporte y punto, o sea que la evaluación tiene que ir más bien abocado a eso a realmente ver si realmente aprendiste lo que te enseñaron, o sea, no imponer un estilo, sino decir, ah! pues a lo mejor yo lo hubiera resuelto de otra manera, pero también hay una forma de resolverlo (E4F, p.11-12).

Es así, como la evaluación cumple otra de sus funciones, EL EJERCICIO DE LA AUTORIDAD, como privilegio del superior ante sus subordinados, para demostrar poder.

Esta función de la evaluación se evidencia en el siguiente argumento de un alumno:

Sólo para aquellas personas que lo aplican, saber si se invirtió bien o no, es muy conductista y no me gusta (E5M, p.21)

Es así como en varias ocasiones, la evaluación se convierte en un obstáculo más que en un beneficio para los estudiantes, ya que no le encuentran ningún valor para su formación académica.

Pocas veces los profesores negocian los contenidos, los criterios, la aplicación de los mismos, lo que hace que los alumnos tengan que acomodarse a las exigencias de cada profesor. Pero en ocasiones esos criterios, ni siquiera se han establecido con anterioridad, lo que provoca un desconocimiento del por qué se obtienen unos resultados y no otros, como nos lo deja ver un alumno:

Muchas veces también te ponen una calificación de decir bueno, el trabajo vale ocho, pero no te ponen por qué vale ocho, si tiene ocho es porque no alcanza un diez y porque bueno tiene defectos ¿no?, bueno cuáles son los defectos, tampoco te los dicen, muchas veces eso pasa, entonces no sabes realmente cómo te están evaluando para decir, bueno te faltó esto, te faltó el otro, en tu proceso de aprendizaje ¿no? (E20M, p.11)

Ya que muchas veces el proceso de evaluación está cargado de poder, lejos de poner en cuestión los criterios de los profesores, los estudiantes tratan de acomodarse a ellos a pesar de su manifiesta injusticia o irracionalidad. (Santos, 1998)

Recapitulando podemos mencionar que dentro de las funciones que resultaron más relevantes para los entrevistados se encuentran la certificación de conocimientos y la promoción de personas, funciones vinculadas por los resultados que proporcionan tanto académica como laboralmente y que cobran importancia según los estudiantes ya que son necesarias en una sociedad que exige productos, aunque de acuerdo con los argumentos de los estudiantes dichos resultados no reflejan un verdadero conocimiento.

Seguida de la función anterior, los alumnos creen que la toma de decisiones es importante dentro de la evaluación, ya que a través de éstas se pueden determinar qué tan provechoso resultó lo aprendido y en caso de ser necesario modificar las condiciones para un cambio.

Por otro lado, tanto la socialización como el ejercicio de la autoridad son funciones que fueron mencionadas tan sólo por un entrevistado cada una de ellas. La primera hace referencia a la interacción que el entrevistado tiene con sus compañeros y profesores; mientras que la segunda a como los profesores imponen estilos para realizar trabajos o reportes y conforme a ellos establecer los criterios de la evaluación.

3.4 Los usos de la evaluación

Ya en la práctica educativa, los usos que se le dan a la evaluación son diversos, lo cual es evidente para los alumnos entrevistados, ya que cuando se les cuestionó sobre la utilización de los resultados de la evaluación por parte de los profesores, al igual que en los apartados anteriores, se encontraron diversidad de respuestas, agrupándose en orden de relevancia de la siguiente manera: 1) para usos científicos, 2) para la promoción de profesores, 3) para la rendición de cuentas, 4) para certificar el conocimiento y conseguir empleo, 5) para modificar el proceso de enseñanza – aprendizaje. Cabe mencionar que hubo alumnos, que mencionaron más de una de las anteriores opciones, sin embargo, en los apartados que siguen, se separaron, destacando solamente un uso de la evaluación..

3.4.1 La evaluación con "*usos científicos*"

En ocasiones, la evaluación se utiliza con fines de control. Una institución, al término de un período escolar dado, necesita saber cuántos alumnos promocionan, cuántos no; en un total global, nacional o provincial, estas evaluaciones finales son, en el sentido técnico, sumativas, y permiten efectuar el control de la eficiencia interna de una institución (Bertoni, 2000).

Muchas veces las evaluaciones van más allá del control interno y tienen una proyección pública, ya que no sólo sirven para los personajes implicados, sino también a quienes les pueda ser interesante conocer la información evaluativa realizada. Esto puede observarse en el siguiente relato de un estudiante, que presentamos a manera de ejemplo:

Pues para estadística, yo creo para sacar números y para cuando se necesita para un tipo de estudio o algo así y para ver el grado intelectual de una sociedad. Digo nada más para fines se puede decir de investigación (E9M, p.10)

De la evaluación se pueden extraer muchas consecuencias para el conocimiento, el debate y la mejora de la calidad, y para ello es preciso someter la evaluación a la permanente reflexión de los implicados así como de la sociedad en general.

3.4.2 La evaluación para "*promoción de los profesores*".

Otro fin que encuentran los alumnos, es la promoción que logran los profesores con las calificaciones de sus alumnos, como ejemplo, esto es lo que argumenta un entrevistado en su narración:

Yo he conocido a algunos que pasan a muchos con diez y que dicen que enseñan y nada más lo quieren para seguir subiendo en su escalafón y dizque hacen investigaciones y demás, pero pues si es nada más así para pararse el cuello y decir - es que yo lo saque adelante -, pero realmente se preocupan más por el sacar, por el lograr dizque sus logros y no por si aprendieron o no los chavos. (E6M, p.26)

Es así como en ocasiones los profesores se preocupan más por cumplir sus propósitos que por el aprendizaje que logran sus alumnos.

3.4.3 La evaluación para "*la rendición de cuentas*".

De acuerdo con Black (1998), una de las funciones de la evaluación, es registrar los logros de grupos, clases o escuelas, de tal manera que se puede juzgar

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

públicamente a cada escuela y al sistema educativo a nivel nacional o estatal. Es así como un entrevistado argumenta lo siguiente:

Bueno yo creo que ellos (los maestros) las utilizan en el sentido de poder decir ante quien sea necesario, quien fue o quien cubrió los requisitos que se le pidieron, los requisitos de entregar glosas o de haber tenido temas con los exámenes, por ahí algunos maestros lo hacían. (E3F, p.11)

Por otra parte, los maestros pueden tener la obligación de presentar periódicamente una "calificación" global de cada alumno a la administración. Teniendo presente que cualquier calificación no hará sino reflejar de manera aproximada la complejidad del proceso de aprendizaje efectivo (Windham, 1994), es así como un estudiante entrevistado comenta que el uso que se le da a la evaluación es:

Para ponerlos en las actas, para darse cuenta también, bueno antes que nada para cumplir con su labor como profesor, presentar resultados, que es lo que a ellos les piden y bueno con base a las calificaciones, también saber si el objetivo de la asignatura está siendo cubierto (E7M, p.12)

Los parámetros que se obtienen de las evaluaciones de los alumnos, muchas veces, también sirven de base para evaluar a los propios profesores, ya que el buen rendimiento de los alumnos se entendería como un reflejo de la buena enseñanza de los maestros, punto destacado en el siguiente extracto de entrevista:

Bueno también sirve en general para la escuela, para observar el aprovechamiento de los alumnos y para evaluar el desempeño de los profesores y tal vez con fines estadísticos (E8F, p. 9)

Aunque, no siempre los resultados expresan el buen desempeño tanto de alumnos como de profesores, en donde no importa saber cómo se llegó a obtener

dichos resultados, sino sólo cómo será visto o evaluado el profesor, tal como se muestra en el siguiente argumento:

Únicamente para mí es que ellos estén cubriendo un requisito que a ellos les pide la institución, pero realmente siento que para ellos, ni de oficio ni de beneficio, igual y para decir salieron todos con diez, o sea, "soy muy buen maestro", pero pues realmente eso no quiere decir nada, igual y todos sacaron diez porque copiaron. (E2F, p.4)

En este sentido, la evaluación sirve para dar a conocer a otras personas, ya sea la institución o el propio alumno de lo que se ha logrado, aunque en ocasiones sin dejar ver como se han conseguido tales productos.

3.4.4 La evaluación para "*certificar el conocimiento y conseguir empleo*"

Uno de los propósitos de la evaluación es tener registros sobre los logros de los estudiantes con el fin de certificación, lo cual produce "pasaportes" para empleos o educación. (Black, op cit.)

En cuanto a la certificación, las calificaciones suelen ser un indicador relevante, aspecto que puede observarse en el siguiente relato de un estudiante:

Con la finalidad primero de ver en realidad qué tanto te interesa la materia y después darte una calificación (E10F, p.5)

Y aunque muchas veces las calificaciones no reflejan lo que realmente se aprendió, si resultan como un medio para obtener empleo. Un alumno entrevistado ilustra este punto:

Cuando vas a pedir trabajo o cosas así ya te piden esos resultados en cuanto a calificaciones y cosas medibles, pero que midan tu potencial, que midan tu formación, o que midan tu capacidad, no. (E13F, p.10)

Todo esto tiene que ver según Santos (1998), con la *cultura de la cuantificación*, en donde los informes finales son cuantitativos y se encierran en un número o en

una palabra que responde a una escala nominal y que supuestamente refleja la calidad educativa que han conseguido los alumnos.

3.4.5 La evaluación para *"modificar los procesos de enseñanza y aprendizaje"*

La evaluación adquiere un papel más relevante y sistemático, si se le concibe como un elemento importante en todos sus tiempos, es decir al principio, durante y al concluir los procesos de enseñanza y aprendizaje, para conocer la eficiencia de dicho proceso y hacer las modificaciones pertinentes.

En ocasiones el profesor es quien tiene que realizar cambios en las estrategias de enseñanza-aprendizaje, ya que en ocasiones las que implementa no son lo suficientemente motivadoras o interesantes para los alumnos, tal como se muestra en el siguiente relato:

Pues van cambiando, cambian su forma de dar clase, cómo la están viendo, tengo una maestra que vio que su forma expositiva no daba resultado, nos dormía, todos habíamos leído y nadie quería participar por la hueva [sic] que daba, daba flojera, entonces ella utilizaba un tipo foro de debate, - mira tu - y eso lo cambio solamente hasta que estuvo en contacto con nosotros, entonces creo que para eso utilizan los resultados de las evaluaciones, para cambiar todo ese ambiente, en ese mismo semestre, clase a clase. (E18M, p.20)

Cuando los administradores de la educación cuentan con una mejor información, derivada de las evaluaciones, esto permite el establecimiento de redes más amplias y una mayor capacidad de análisis que facultan en mayor medida mejoras tanto en los sistemas de enseñanza como en los programas. (Windham, 1994)

Entender los usos de la evaluación desde este punto de vista, modifica completamente los procesos de enseñanza-aprendizaje, ya que va más allá de reportar resultados, sino que permite al profesor saber si es adecuada la

metodología, si los contenidos son pertinentes, si el aprendizaje que se ha producido es significativo y relevante para los alumnos (Santos, 1998)

Es importante que los docentes aprovechen los resultados de las evaluaciones para modificar su propia actividad y es la retroalimentación que ofrece este conocimiento lo que permite un mayor control en las acciones educativas y es así como la evaluación trata de superar las debilidades del modelo tecnicista.

Simplificando la información en cuanto a los usos que de la evaluación hacen los profesores, la representación que los entrevistados destacan es la aplicación que se tiene con usos científicos; es decir, como la emplean para realizar investigación que proporciona información institucional y social.

Otro de los usos que resultan relevantes según los entrevistados es la promoción que obtienen los profesores con las calificaciones de sus alumnos, dejando de lado los procesos de enseñanza y aprendizaje. Otra forma en que de acuerdo a los estudiantes, son empleados los resultados de la evaluación es la rendición de cuentas, generalmente a través de calificaciones, que sólo son aproximaciones de lo aprendido, pero que sin embargo, también sirven para determinar el desempeño de profesores, ya que un alto nivel en un grupo, generalmente se considera como un reflejo de la buena enseñanza de maestros.

Otro de los fines que consideran los participantes de la presente investigación es la de certificar el conocimiento y conseguir empleo; estos puntos conjugados por los propósitos que persiguen resultan valiosos en una sociedad como la nuestra, en el sentido de que registran los logros obtenidos, situación que se ve reflejada en las calificaciones, mismas que sirven para la obtención de documentos que facilitaran la obtención de trabajo.

Finalmente según el testimonio de un estudiante, uno de los usos que se le da a la evaluación es la de modificar los procesos de enseñanza y aprendizaje, situación que se puede dar clase a clase, o al final del semestre.

3.5 Métodos y técnicas de la evaluación

La evaluación, cumple con diversas funciones en los procesos de enseñanza-aprendizaje y una de ellas es comprobar los resultados del proceso en función de los objetivos previstos, y para ello se precisa recurrir a diversos métodos y técnicas.

Cuando a los alumnos se les pregunta sobre la forma en que han sido evaluados en su desempeño escolar por sus profesores, ellos hacen referencia a los métodos y técnicas que han utilizado para obtener información que les ha permitido conocer el grado de conocimientos que han adquirido.

Por un lado, los alumnos reportan cómo han vivido esas experiencias, pero por otro, se refieren al cómo representan que se debería de llevar a cabo la evaluación; por lo que el siguiente apartado se divide en dos secciones, la primera analiza sobre cómo han vivido la aplicación de dichos métodos y técnicas, mientras que en la segunda, se hace referencia al ideal que ellos proponen, en caso de que ellos fueran profesores.

3.5.1 La evaluación actual en Psicología Iztacala.

Los métodos y técnicas de información tienen gran importancia para la evaluación, ya que el juicio de valor derivado de éstas, así como la toma de decisiones posteriores, dependen de la información disponible por lo que una evaluación será tanto más segura cuanto más completa, oportuna, veraz, fiable y relevante, sea la información obtenida (Blanco, 1996).

Para recoger información en materia de evaluación educativa sobre el proceso de aprendizajes de los alumnos, se dispone de una serie de métodos y técnicas muy variados, algunos de ellos son relevantes para los alumnos entrevistados, mientras que otros no deberían de llevarse a la práctica, según las palabras de los mismos.

3.5.1.1 "Exámenes"... "participaciones"... "asistencia"... "glosas"... "exposiciones".

La evaluación de productos ha considerado como ejes centrales la determinación de objetivos, los cuales han estado relacionados con las conductas observables de los alumnos, con el propósito de registrar su presencia o ausencia. Esta visión no trata de comprender o explicar una conducta, ni de analizar sus causas. En este tipo de evaluación se han basado los métodos y técnicas de respuesta estructurada que surgieron con la Tecnología Educativa (Sánchez, 1994). Es así como el examen, glosas, participaciones, exposiciones y asistencias, se convierten en medios "objetivos" que pueden controlarse y por ende han sido utilizados en los contextos educativos, en este caso en la carrera de Psicología de la FES Iztacala, tal y como se muestra en los siguientes relatos de los alumnos:

Pues toman en cuenta tus asistencias, toman en cuenta tus exámenes, tus exposiciones, en general tu participación, dentro del seminario que te estén dando, a partir de ahí generalmente te promedian (E8F, p.8)

El plan curricular establece criterios que los profesores han de seguir, ejemplo de ello son el número de asistencias y participaciones que como mínimo deben contar los estudiantes, aspecto que no agrada a algunos, ya que argumentan, no son factores que determinen el verdadero aprendizaje:

Lamentablemente tenemos algunos profesores que te evalúan no sé con una glosa, igual ni aprendiste nada, igual y te la pasaron y demás y ya de ahí te asignan una calificación, hay quienes te evalúan de una forma tan vana, bueno al menos para mí en donde te cuentan participaciones, te cuentan asistencias, te cuentan algunos factores que al final sabes que aprendiste mucho pero por una participación que no tuviste ya con eso no pasaste, entonces tu te quedas por fin ¿qué me están evaluando? (E11F, p.3)

Aunque de acuerdo al siguiente extracto de entrevista, los exámenes son poco usuales en la carrera si se llevan a cabo, no obstante también se utilizan otras técnicas:

Pues, trabajos finales, participación y asistencia, en teoría, pues lo que son glosas y cositas así o hay materias que también te meten lo que son los exámenes, pero son muy raros. (E17F, p.13)

Una de las críticas que ha recibido el aplicar exámenes es que en varias ocasiones, los alumnos sólo estudian antes de los mismos, ya que el sistema educativo estimula a los estudiantes a trabajar precisamente en lo que es importante de un curso para obtener notas satisfactorias, lo que hace que muchos chicos estudien sólo de un día para otro, tal como se muestra en el siguiente relato:

No estoy de acuerdo, por ejemplo los exámenes, o sea si estudias de un día para otro pero al otro día del examen ya no te acuerdas de nada ¿no?, y yo creo que no es el fin de la carrera, o sea, de qué te va a servir que te apliquen un examen en donde te saques diez si realmente no sabes nada, o por ejemplo, en las participaciones, y hemos tenido muchos problemas con muchos profesores por lo mismo, pues te exigen veinte participaciones, pero realmente las veinte participaciones que te exigen no te las exigen de calidad, con que repitas lo que dicen en el artículo ya tienes tu participación, entonces yo creo que de eso no se trata, se trata de realmente de que entiendas lo que dice el artículo, de lo que te está tratando de decir el autor, pues para que tu lo puedas apropiar, o si no apropiar a lo mejor estás en contra pero tienes bases para poder estar en contra, no nada más llegar y decir lo que dijo por participar, que a fin de cuentas es lo que estamos haciendo, que desgraciadamente te lo exigen y si no lo haces, pues te reprueban y pues como que reprobar, pues no es muy agradable. (E4F, p.11)

Así mismo, de acuerdo con Sánchez (1994), es necesario formar profesionales que operen con los conocimientos y no sólo limitarlos al registro en su memoria, esto implica que el estudiante accione sobre su objeto de conocimiento, con el propósito de apropiarse de él y transformarlo.

Otra de las críticas que recibe tanto la aplicación de exámenes como de participaciones, es la tensión que crean los mismos en algunos estudiantes, condición que se muestra en uno de sus relatos:

Los de clínica, pues te hacen exámenes, a como sea no te les escapas, ellos ven que si el grupo está cayendo, seguido te hacen examen, tres por periodo incluso, es terrorista el asunto porque no estás tan acostumbrado a tener examen diario y ahí te hacen examen, no tan a diario vamos, pero no estás acostumbrado que por ejemplo, todas las materias de todos los días te hagan examen ¿no?, y o sea, clínica lo hace. (E15M, p.20)

Aunado a la tensión que crea para algunos el hablar en público, otra de las deficiencias que muestra la utilización de participaciones como parte de la evaluación, es que pocas veces se establecen los criterios que deben cumplir las mismas, lo que ocasiona que algunas personas repitan textualmente el artículo, situación que un entrevistado piensa que ocurre con frecuencia:

Yo creo que de muy mala manera, porque por ejemplo, en las participaciones, aquí hay muchos chavos que hablan diario, y hay mucha gente que no habla, pero el que no habla no significa que no sepa, sino a lo mejor no le gusta, o no le encuentra el caso de - mira esto es lo que dice el autor - entonces ahí yo creo que si es disparate, porque pasan las personas que te das cuenta que hablan todo el día, todas las clases, todo, pero realmente no saben nada y las personas que saben pero no hablan pues no pasan, y obviamente a lo mejor a nivel personal, pues dices si reprobé, pero pues si sé pero pues a nivel académico te truenas (E4F, p.12)

La heteroevaluación, propia de la enseñanza colectiva tradicional, ha servido para desarrollar en el alumno un notable sentimiento de competitividad y sumisión a las normas del profesor. Por lo que la evaluación encierra mecanismos de poder que ejerce el profesor, quién tiene capacidad de evaluar establece los criterios, los aplica e interpreta y en muchas ocasiones ni siquiera son dados a conocer a la otra parte, es decir a los alumnos, y es precisamente lo que menciona un alumno:

No sabes como están o qué criterios están utilizando para decir qué es un participación, qué no es una participación, qué es una buena ficha, qué no es una buena ficha, qué es un buen trabajo, qué no es un buen trabajo, por desgracia se queda muy subjetivo a él, no tratas ni le entiendes ciertos criterios, pero al final de cuantas estás en lo que digan, - bueno te puse esto - y dices - bueno, pues así por qué? -. pues tampoco te lo dicen, quizás alguno a veces no pregunta. (E20M, p.12)

3.5.1.2 "Autoevaluación"

Una manera de lograr que el alumno se responsabilice de su propio proceso de aprendizaje es que él mismo participe en su evaluación. La autoevaluación es una buena opción cuando el proceso de enseñanza está suficientemente bien estructurado, es decir, cuando están definidos los pasos a seguir, las tareas a realizar y se han precisado los contenidos a asimilar (Chamizo, 1997). Es así como en la autoevaluación lejos de que el profesor imponga una calificación, hace participe a los propios alumnos de sus logros, tal y como lo muestra el siguiente fragmento de entrevista:

Me gusta que ellos mismos dejan que tú te evalúes, ellos mismos ponen su calificación a parte también, pero ellos también te dejan así como que haber que calificación te pones, y me gusta, como que ellos te hagan participe de tu calificación. (E23M, p.13)

Es así como la autoevaluación responde claramente al proceso y no al fin de la evaluación y le permite al alumno, cuando se responde correctamente, ir

incrementando su autonomía así como el control sobre su propio aprendizaje, estos puntos pueden observarse en el siguiente argumento de un alumno:

Pues recuerdo la autoevaluación, pues a veces era bueno, pero si éramos honrados, si no lo somos pues no es tan bueno, pero generalmente sí, me parece que todo mundo se pone su calificación como cree merecerlo. (E3F, pp.10-11)

Hay que tener en cuenta, que para que se lleve a cabo la autoevaluación con eficacia, tanto profesores como alumnos tienen que tener claros los objetivos que se pretenden lograr.

3.5.2 El "ideal" de la evaluación en Psicología Iztacala.

Este apartado hace referencia a como los alumnos entrevistados consideran que debería de llevarse a cabo la evaluación, lo cual se obtiene con las representaciones que reportan los mismos cuando se les preguntó cómo evaluarían si fueran profesores. Cabe destacar que la mayoría está de acuerdo con los métodos y técnicas que han utilizado sus profesores para evaluar su aprendizaje, aunque no todos con la manera en que son llevadas a cabo, así como con los criterios que son tomados en cuenta en la evaluación que ellos han vivido.

3.5.2.1 "Exámenes"... "participaciones"... "asistencia"... "glosas"... "exposiciones"... "autoevaluación".

Los exámenes y otros instrumentos utilizados en la evaluación de alumnos tienen una larga tradición, ya que se les considera una forma sencilla y directa de obtener resultados; sin embargo, la mayoría de los entrevistados reportan que no los utilizarían.

Cuando se utilizan exámenes, lo único que se propicia en muchos de los casos es la repetición y la reproducción en lugar de propiciar la aplicación del conocimiento y la resolución de problemas en distintos contextos (Vizcarro et al., 1997), por lo

que algunos estudiantes no contemplarían dentro de las técnicas a utilizar los exámenes, como lo muestra el siguiente relato:

Yo creo que con exámenes no, definitivamente con exámenes no, un examen es muy arbitrario ¿no?, un examen de plano no, yo al menos trataría de propiciar la creatividad, para que lo relacionen con las problemáticas que se les presentan, en ese sentido más que exámenes yo relacionaría problemática real con los materiales que se ven en clase. (E15M, pp. 21-22)

Aunque cabe indicar que una alumna que a la fecha de la entrevista trabaja como maestra a nivel bachillerato, menciona lo siguiente:

Bueno yo ahorita utilizo exámenes parciales, aunque no tienen un alto porcentaje, utilizo esos, porque son requisitos en la institución, pero yo no los evaluaría así, a veces utilizó también la autoevaluación, sin embargo, yo tengo ciertos índices, o sea de si entregó o no entregó lo que se le pidió al alumno, si se pone la máxima calificación y no corresponde a los índices, pues le aclaro el asunto y nos ponemos de acuerdo, generalmente aceptan su responsabilidad (E3F, p.11)

En este caso, la entrevistada hace referencia no al ideal de cómo evaluaría, sino a cómo lo está aplicando, y aunque no está de acuerdo con los requisitos que le pide la institución en la que trabaja como maestra, menciona que tiene que cumplir con ellos, no obstante le otorga un bajo porcentaje a los exámenes y le da mayor importancia a la autoevaluación.

Otra técnica que utilizarían la mayoría de los estudiantes entrevistados serían las participaciones ya que éstas exigen expresar oralmente conocimientos y opiniones, habilidades que para uno de nuestros entrevistados debería contar todo psicólogo, como nos explica en su siguiente relato:

Las participaciones lo que tiene que ver con lo que más he visto que evalúan, las participaciones, que tienen que participar en grupo, porque se van a enfrentar a la vida a congresos o que

tengan que expresar sus ideas, se tienen que enfrentar al público y a las críticas (E5M, p.23)

Para los alumnos, las participaciones tendrían que propiciar un carácter crítico en los alumnos, como puede verse en el siguiente extracto de otra entrevista:

Con las participaciones o unas pláticas que se hicieran, por ejemplo, me gustaban mucho las dinámicas que se hacían, así como que nos sentábamos en círculo y hacíamos una discusión, era como un foro y hacíamos debate, los que llevaban todo el rollo del foro y toda la discusión eran los alumnos. Con trabajos de interés actual, o sea meter, por ejemplo, las bases que son los trabajos de antes, pero con intereses actuales para que nos sirvan. (E2M, pp. 14-15)

De acuerdo con Nevo (1997), los alumnos deben ser evaluados en función de su actuación activa al utilizar sus conocimientos de manera creativa para resolver problemas plausibles, que tengan que ver con problemas reales, es decir, problemas complicados, no rutinarios. Deben ser representaciones auténticas de problemas que puedan encontrarse en el campo de estudio o en la vida real, condiciones que para uno de nuestros alumnos debería de ofrecer la evaluación, independientemente de cumplir con los criterios que se establecen en el plan curricular:

Tomaría ese criterio, asistencia obviamente, la asistencia, puntualidad, porque como que ya estás en tu clase que llegan otros diez media hora después y te distrae todo el clima que ya creaste, un porcentaje en participación, un porcentaje en cómo vas desarrollando tu trabajo y otro porcentaje en el trabajo final, y tal vez haría una parte en donde ellos discutirían su trabajo y tú como profesor lo cuestionas, para ver qué tantos argumentos tiene el alumno o qué tan bien sustentó su trabajo o qué tan capaz es de defenderlo. (E19F, p.22)

Que el alumno tome en cuenta qué va a incluir en un trabajo, comentar y discutir el contenido del mismo, son aspectos que algunos autores consideran de gran

importancia ya que reflejan el rendimiento dentro y fuera de la institución (Nevo, 1997).

3.5.2.2 La evaluación continua del aprendizaje.

En la evaluación, es necesario considerar las diferentes técnicas de evaluación del aprendizaje en donde se cuente con una variedad de instrumentos que permitan conocer el rendimiento de los alumnos, pero no sólo al término de los cursos, sino que dentro de esta modalidad de evaluación, es necesario considerar a la evaluación continua o permanente con el objeto de poder reconocer los obstáculos que se tienen durante el proceso de aprendizaje, para poder cumplir con las metas establecidas (Sánchez, 1994). Lo conveniente según un estudiantes es conocer precisamente si se están cumpliendo los propósitos educativos, y qué mejor manera que hacerlo de forma continua, tal como se muestra en su relato:

Clase con clase, saber si el alumnado está cumpliendo con las actividades asignadas, con las lecturas que se les dejan, hasta con exposiciones (E7M, p.12)

La valoración continua en forma de información pronta y completa para el aprendiz acerca de su cometido, puede llegar a reemplazar las pruebas y exámenes tal como los conocemos actualmente, condición que retoma otro de nuestros entrevistados:

Evaluaría, obviamente el aprovechamiento de la manera en que para el alumno fuera más fácil demostrarlo, a lo mejor te pones nerviosa en un examen y ahí no demuestras nada, entonces sería como más personal, conociendo a los alumnos, de manera que te lo pueden demostrar lo que se supone que les transmitiste, cómo lo adoptaron, entonces sería, pues si yo creo que de una manera más personal, se me hace más justo ver si ese alumno habló todas las clases y todas sus participaciones eran acertadas, pues es una manera de evaluarlo y a lo mejor no es necesario hacer un examen para ver si, sí o no (E8F, p.9)

Llevar a cabo una evaluación continua, refleja un modo de realizar evaluación con un trabajo intenso y profundo alejado de la evaluación técnica, en donde sólo se utilizan instrumentos que den resultados cuantitativos, dejando así de lado el aspecto cualitativo de la evaluación, aspecto que puede evaluarse mediante la observación, situación que contempla otro entrevistado:

Evaluaría actitud, la actitud que tiene el alumno hacia la clase y lo evaluaría, no queda otra más que ese tipo de que con mucha observación, viendo mucho a las personas y día con día se tiene que evaluar desgraciadamente, porque así por ejemplo, a una persona la puedes evaluar nada más un semana, pero que tal si la agarras precisamente en la semana que tuvo un problema emocionalmente, familiarmente, la dejó su novio y le ha ido de la palada, y en ese día la evalúas, pues va a salir mal ¿no?, en cambio pues si la evalúas a diario, si una semana vez que estuvo mal y si la evaluaste anteriormente y dices ¡ah! pues una racha que anda por ahí, quien sabe que le estará pasando. (E9M, pp.11-12)

Es importante destacar como los alumnos entrevistados están en desacuerdo con algunas técnicas que han utilizado sus profesores al evaluarlos, como lo son los exámenes, sin embargo hay otras técnicas con las que creen deben de considerarse sobre todo en la formación de psicólogos como lo son las participaciones, ya que éstas fomentan habilidades en los estudiantes, aunque los criterios con que deben de ser consideradas, creen no son los más adecuados.

Otro aspecto que consideran debe ser considerado es que la evaluación debe de ser más personal, es decir, tomar en cuenta las características de cada alumno, y todo esto a través de diferentes técnicas evaluativas.

En síntesis los entrevistados mencionaron que dentro de los métodos y técnicas que sus profesores utilizan con mayor frecuencia para evaluarlos se encuentran las asistencias, exámenes, exposiciones, participación y glosas. Es importante indicar que los alumnos no están de acuerdo con la forma en que son llevados a cabo dichos métodos y técnicas, ya que por un lado, los exámenes sólo son un

reflejo de una buena memoria; por otro lado, se encuentran las participaciones, éstas en muchas ocasiones son evaluadas por la cantidad y no por la calidad de las mismas. Aunado a esto, está la falta de conocimiento de los criterios empleados en la misma evaluación. En menor grado, los estudiantes mencionan a la autoevaluación como un método de evaluación que es empleado dentro de su formación y este permite la participación de los propios alumnos en un proceso académico como la evaluación.

Por otro lado, dentro de los métodos y técnicas que los entrevistados utilizarían para evaluar no difieren en cuanto a los que han utilizado sus profesores, ya que utilizarían los mismos: participaciones, exámenes, glosas, asistencia, exposiciones y autoevaluación; aunque los criterios que utilizarían si variarían. En cuanto a los exámenes, la mayoría definitivamente no los utilizaría por ser arbitrarios, mientras que quien si los utilizaría, sería con un bajo porcentaje. Consideran que la autoevaluación, resulta ser una buena opción para que los alumnos intervengan en un proceso como la evaluación, en el que son partícipes. De acuerdo con los estudiantes las participaciones resultan importantes, ya que son una herramienta que permite desarrollar en los alumnos una de las habilidades con las que debe contar todo Psicólogo. Los trabajos que consideran son importantes, tienen que ver con los que resultan ser relevantes, los de interés actual y cómo son capaces de sustentar y defenderlo con sus argumentos.

Un aspecto que creen oportuno es evaluar continuamente, lo cual se puede lograr si se observa clase con clase de forma personal la actitud que tienen los alumnos y cómo desarrollan su aprendizaje.

CONCLUSIONES

Es importante mencionar que ha sido práctica común ignorar la opinión y necesidades de los estudiantes, en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Como se mencionó en capítulos anteriores, consideramos que en una institución educativa, los estudiantes se configuran como la razón de ser y como el actor principal, ya que las tareas y esfuerzos se encaminan hacia su formación. Esta premisa se acepta y se maneja a nivel del discurso educativo, tanto desde la óptica política como de la planeación. Sin embargo, la importancia que se le confiere al estudiante en el discurso, no corresponde al reconocimiento de su presencia real y concreta; se habla del alumno como un ente abstracto. Asimismo, se conocen pocos esfuerzos por saber quiénes son los estudiantes, sus necesidades, condiciones y demandas.

Por lo que con el ánimo de contribuir al conocimiento de uno de los protagonistas de los procesos de enseñanza y aprendizaje damos a conocer cómo representan o significan las formas en que los profesores evalúan su aprendizaje. Esto nos da la oportunidad de proponer alternativas de estrategias y métodos de evaluación para tomar en cuenta por los profesores que tengan interés en mejorar sus prácticas educativas considerando las necesidades y preferencias de sus estudiantes en cuanto a condiciones de aprendizaje y evaluación con la que se sienten más motivados.

Entre los resultados más relevantes referentes a la forma en que los alumnos conciben a la evaluación pudimos encontrar que la mayoría la identifican como una forma de "*comprobar, corroborar o comparar*" que los objetivos propuestos se hayan alcanzado. También la representan como un sinónimo de "*calificación*". Entender así la evaluación, nos lleva a considerar los rasgos de una sociedad meritocrática como en la que vivimos, que consiste fundamentalmente en la

comprobación de los resultados del aprendizaje en el ámbito de los conocimientos y en un medio de control social, que se expresa a través de números y se cuantifica en resultados que pueden compararse.

Sin embargo, la evaluación no sólo incorpora procesos de cuantificación y medición sino también explicaciones causales sobre las mismas. Aspecto considerado por un grupo de estudiantes entrevistados que tienen una posición más flexible, ya que no sólo consideran los aspectos cuantitativos sino que amplían sus marcos de referencia hacia fenómenos más complejos de la conducta humana en donde adquiere relevancia lo cualitativo.

Condición que resulta significativa ya que los alumnos representan así a la evaluación como un proceso de *"retroalimentación"*, método que como sabemos permite determinar el grado y las formas en que los medios y procedimientos han permitido el alcance de los objetivos de una institución educativa, facilitando así el rediseño de las estrategias sobre programas, contenidos científicos, materiales de apoyo, secuencias didácticas, administración escolar, supervisión de servicios escolares y en general, todo aquello que se relaciona directamente con los procesos de enseñanza y aprendizaje; es decir, saber si el conocimiento que se está logrando es realmente el adecuado y de lo contrario hacer las modificaciones pertinentes.

Adicionalmente y aunque en menor medida, también encontramos que los estudiantes conciben a la evaluación cómo de *"diagnóstico"*, que permite determinar tanto los puntos fuertes como las deficiencias del educando, constituyendo así una base clara y definida para orientar el esfuerzo del alumno por aprender y del maestro por enseñar.

El considerar las representaciones del cómo conciben los estudiantes la evaluación resulta por lo tanto importante pues ésta es parte fundamental dentro de los procesos de enseñanza y aprendizaje, ya que es la que proporciona información sobre la cual se habrán de basar las decisiones que guíen la intervención en las aulas y demás espacios educativos.

Por otro lado, planteamos la cuestión del qué se ha de evaluar dentro del aprendizaje, es decir su objeto; en este sentido, la mayoría de los alumnos entrevistados otorgan mayor valor a la comprobación de "*conocimientos*", sin embargo, bajo esta concepción se limita el proceso de la evaluación al mero control de los conocimientos adquiridos a través de pruebas de diverso tipo sin que exista la oportunidad de conocer cómo se genera realmente el aprendizaje y así mejorar las prácticas de los profesores.

También encontramos otro grupo de alumnos que suponen que son sus propias "*actitudes*" ante los procesos de enseñanza y aprendizaje las que realmente cobran valor para la evaluación. Tanto las actividades como los intereses e ideales son en la vida del ser humano aprendizajes muy importantes y que requieren una evaluación esmerada y continua, aspectos que deben ser tomados en cuenta durante la formación profesional. Sin embargo, muy pocos de los estudiantes entrevistados reportan que los profesores de la carrera tomen en cuenta sus actitudes que contemplan su creatividad, capacidad de duda y asertividad; actitudes que no están limitadas a los aspectos cognitivos del aprendizaje.

Hay que considerar que la evaluación no concierne exclusivamente al desarrollo académico o intelectual de los alumnos, sino que incluye también su desarrollo social y emocional, su desarrollo físico, sus actitudes, sus intereses, entre otros, puesto que el estudiante como persona es un ser integral que está inmerso en una sociedad y cultura.

Por lo tanto, limitar el proceso de evaluación a la adquisición de conocimientos, información y destrezas es indico de que se tiene un concepto muy vago del aprendizaje.

Dentro de los usos que los entrevistados creen que debe cumplir el proceso evaluativo, es decir las funciones que puede desempeñar, adquiere relevancia la "*certificación de conocimientos*" y la "*promoción*", éstas vinculadas a los resultados que proporcionan tanto académica como laboralmente, ya que son necesarias en

**TESIS CON
FALLA DE ORIGEN**

una sociedad que exige productos relacionados, en la mayoría de los casos, con las calificaciones, motivo por el cual están en desacuerdo argumentando que lejos de establecer si se ha logrado el aprendizaje, conduce a un control académico y social, esta situación los lleva a poner el máximo esfuerzo en obtener buenas notas, ajustándose así a exigencias meramente administrativas.

Es sorprendente que a pesar de sus limitaciones y de su validez de predicción relativamente baja, los sistemas educativos den tanto valor a los resultados de los alumnos a efectos de certificación y de éxito como predicción del futuro.

Al centrarse tan sólo en los resultados, se pierde de vista el conocimiento de los procesos que han conducido a ellos. Otro grupo de entrevistados consideran que es precisamente el conocimiento de los procesos educativos los que deberían contemplarse como otra de las funciones de la evaluación, pues ésta posibilitaría *"la toma de decisiones"*, constituyendo así un punto de apoyo para el perfeccionamiento de la enseñanza y el aprendizaje.

En menor medida los alumnos consideran a la *"socialización"* y *"el ejercicio de la autoridad"* como funciones que cumple la evaluación.

Con respecto a la *"socialización"*, los entrevistados hacen referencia a la interacción que tienen con compañeros y profesores. Debemos recordar que a las instituciones educativas acudimos además de adquirir conocimiento y desarrollar nuestras capacidades cognitivas, a formarnos como personas, para que hombres y mujeres podamos desarrollar nuestras potencialidades, contribuir al progreso de la sociedad y convivir armónicamente. Por lo tanto, cualquier institución escolar se convierte en un centro de socialización fundamental para encarar la realidad en la cual el aprendizaje colaborativo, la capacidad de interactuar, el trabajo en equipo y la confianza mutua, son factores determinantes para un desarrollo total.

En cuanto a *"el ejercicio de la autoridad"*, plantean cómo en ocasiones los profesores imponen su estilo para realizar trabajos o reportes. En sus actividades

diarias el educador se ve envuelto en sostener tipos de experiencia particulares como válidos y mejores, y en degradar otros -implícita o explícitamente- como inaceptables o no educacionales. En su control de la interacción del salón de clases en todo caso, es capaz de definir tanto que cuenta como conocimiento escolar como que cuenta como comportamiento aceptable, es capaz de imponer su propio criterio de validez, olvidando el punto de vista de los alumnos.

Es así como la evaluación de acuerdo a las representaciones de los entrevistados debería permitir comprender si el aprendizaje se ha producido o no y por qué, pero también cómo se establecen los vínculos entre los alumnos y los de éstos con los profesores.

Sin embargo, en la práctica los usos que realmente tiene la evaluación varían, de acuerdo a los argumentos de los entrevistados.

Por un lado, una de las utilidades que con mayor frecuencia perciben los estudiantes que le otorgan sus profesores a la evaluación, es la aplicación con "*usos científicos*"; es decir la realización de investigación que proporciona información tanto institucional como social.

Otra forma en que la emplean es para la "*promoción de profesores*", que obtienen los mismos con las calificaciones de sus alumnos, esto suponiendo que un alto nivel en un grupo, generalmente se considera como un reflejo de la buena enseñanza de los maestros. Un uso más en que de acuerdo a los estudiantes, son manejados los resultados de la evaluación por sus profesores es para "*la rendición de cuentas*", generalmente a través de calificaciones, que sólo son aproximaciones de lo aprendido.

Estas tres prácticas que tiene la evaluación se simplifican en la idea de Santos (2000), al mencionar que la utilización estadística de la evaluación tiene un nivel micro en el aula y un nivel macro fuera de la misma, que consiste precisamente en la medición de resultados, el establecimiento de clasificaciones y en la recompensa a quienes mejores productos alcanzan.

En menor medida, uno de los fines que consideran los participantes de la presente investigación tiene la evaluación es la de "*certificar el conocimiento*" y "*conseguir empleo*"; estos puntos conjugados con los propósitos que persiguen resultan valiosos en una sociedad como la nuestra, en el sentido de que registran los logros obtenidos, situación que se ve reflejada generalmente en calificaciones, mismas que sirven para la obtención de documentos que facilitan la obtención de trabajo; aunque definitivamente no se puede determinar la cantidad de aprendizaje obtenido a través de un número.

Aunque en menor grado, los alumnos también mencionaron que uno de los usos que tiene la evaluación es "*modificar los procesos de enseñanza y aprendizaje*"; hay que destacar la relevancia que tiene dicho empleo, pues plantea la idea de estudiar las condiciones en que se desarrolla la situación educativa, con el propósito de imponer correctivos durante su ejecución.

Por último, dentro de los temas que fueron presentados a los entrevistados fueron los relacionados a los métodos y técnicas que han empleado sus profesores para evaluarlos. Entre ellos, mencionan principalmente las asistencias, exámenes, exposiciones, participación y glosas.

Es importante indicar que los alumnos no están de acuerdo con la forma en que son llevados a cabo dichos métodos y técnicas, ya que por un lado, mencionan que los exámenes sólo son un reflejo de una buena memoria; en este sentido hay que recordar que es necesario formar profesionales que operen con los conocimientos y no sólo limitarlos al registro en su memoria. En cuanto a las participaciones, hay que señalar que éstas en muchas ocasiones son evaluadas por la cantidad y no por la calidad de las mismas, lo cual limita el desarrollo de pensamiento del estudiante en términos de fomentar la creatividad para la construcción y reconstrucción del conocimiento.

En menor grado, los estudiantes mencionan a la "*autoevaluación*" como un método de evaluación empleado por sus profesores, pero argumentan que ésta si les permite involucrarse en su formación académica..

En un plano ideal, los métodos y técnicas que los entrevistados utilizarían en caso de ser profesores para evaluar a sus alumnos, coinciden con los que han utilizado sus maestros; aunque los criterios que utilizarían variarían.

En cuanto a los exámenes, la mayoría definitivamente no los utilizaría por considerarlos arbitrarios, mientras que los pocos que si los utilizaría, les otorgarían un bajo porcentaje para la calificación y sólo en caso de ser un criterio establecido por la institución. La autoevaluación resulta ser la mejor opción que consideran los estudiantes permitiría que se involucran en el proceso de la evaluación, en el que serían participes. Sin embargo, hay que considerar que este método resulta eficaz siempre y cuando estén definidos los pasos a seguir, la áreas a realizar y se hayan precisado los contenidos a asimilar; esto permite tanto al profesor como al alumno reconocer aquellos aspectos que hay que trabajar para mejorar. En cuanto a las participaciones, les resultan importantes ya que las consideran una herramienta que permite desarrollar en los alumnos una de las habilidades con las que debe contar todo psicólogo. Los trabajos, como parte de la evaluación, también los consideran importantes, siempre y cuando sean relevantes, de interés actual y en los que se de oportunidad al estudiante de sustentar y defender sus argumentos.

Un aspecto que la mayoría considera oportuno para la evaluación, es que ésta sea continua, lo cual se puede lograr si se observa, clase con clase y de forma individualizada, la actitud que tienen los alumnos y cómo desarrollan su aprendizaje, condición que estaría relacionada con las funciones que consideran debe de cubrir la evaluación, esto es, saber si se está cumpliendo con los objetivos propuestos y cómo se están llevando a cabo, tomando en cuenta no sólo el aspecto cognitivo, sino el afectivo y social.

Con lo antes mencionado se puede establecer que de la evaluación no se deriva solamente el etiquetado del alumno como "fracasado" o "triunfador". De la evaluación se pueden extraer muchas consecuencias para el conocimiento, el debate y la mejora de la realidad.

La participación de los alumnos en el análisis del proceso y las prácticas de evaluación de la que son objeto es imprescindible; consideramos necesario que se tome en cuenta su opinión sobre todos los aspectos de ese complejo proceso, ya que resulta increíble que a los principales protagonistas del proceso educativo sólo se les considere como pacientes, y no como agentes activos con pensamientos y representaciones propias que median de manera importante sus procesos de aprendizaje.

Tengan o no razón, sean objetivos o parciales, lo cierto es que lo que sienten y piensan los estudiantes resulta de una gran ayuda para comprender lo que sucede dentro y fuera de las aulas.

REFERENCIAS

- Abric, J. (1994). *Prácticas sociales y representaciones: Filosofía y cultura contemporánea*. México: Ediciones Coyoacán.
- Albert, M. (1986). *El alumno y el profesor: Implicaciones de una relación*. Madrid: Universidad de Madrid.
- Amigues, R. y Zerbato-Poudou, M. (1999). *Las prácticas escolares de aprendizaje y evaluación*. México: Fondo de Cultura Económica. Cap. IX
- Arredondo, V. (1981). *Comisión temática sobre desarrollo curricular*. Documento base. Congreso Nacional de Investigación Educativa. México, Vol.1, p. 432.
- Beard, R. (1974). *Pedagogía y didáctica de la Enseñanza Universitaria*. España: OIKOS-TAU. Cap. 9
- Becerra, M.; Garrido, M. y Romo, R. (1989). De la ilusión al desencanto del aula universitaria. Una panorámica áulica del currículum. En: Furlán, A. y Pasillas M. A. (comp.). *Desarrollo de la investigación en el campo del currículum*. México: UNAM, ENEP Iztacala.
- Bertoni, A. (2000). *La evaluación*. México: Novedades Educativas. Cap.III
- Black, P. (1998). *Evaluación e innovaciones en el Aprendizaje. Avance y Perspectiva*, 17, Marzo-Abril, 101-106
- Blanco, F. (1996). *La evaluación en la educación secundaria*. Salamanca: Amarau Ediciones. 2ª. Ed.

- Chamizo, J. (1997). *Evaluación de los aprendizajes. Tercera parte: POE, autoevaluación, evaluación en grupo y diagramas de Venn*. Educación Química 8, (3), 141-145.
- Chamorro, U. (1985). *El proceso curricular en la educación superior: un planteamiento alternativo*. Foro Universitario, STUNAM, 2ª época, marzo, p. 54.
- Coll, C. y Miras, M. (1993). La representación mutua profesor/alumno y sus repercusiones sobre la enseñanza y el aprendizaje. En Coll, C., Palacios, J. y Marchesi, A. (Eds.) *Desarrollo Psicológico y educación II. Psicología de la Educación*. Madrid: Alianza.
- Contreras, J. (1997). *La autonomía del profesorado*. Madrid: Morata.
- Contreras, O.; Desatnik, O.; Covarrubias, P. y Monroy, M. (1995). *Evaluación y planeación educativa*. Trabajo presentado en el Segundo Congreso Mexicano de Investigación Educativa de la Ciudad de México, Octubre.
- Cornejo, A. (1988). *La escuela secundaria de Xoco. Un estudio de caso sobre procedencias socioeconómicas e interacciones educativas en un grupo de alumnos*. México: UNAM. Tesis de Licenciatura en Sociología. Facultad de Ciencias Políticas y Sociales.
- Cornejo, A. (1991). Estudiantes y prácticas educativas en el aula: Análisis de un caso. *El aula universitaria: Aproximaciones Metodológicas*. México: CISE, UNAM, 59-83.
- Covarrubias, P. (1993). Análisis de diferentes planes de estudio afines al currículum de Psicología Iztacala. En: *Memorias del XIII Coloquio de Investigación*, México, UNAM, Iztacala.
- Covarrubias, P. (2000). *Comparación entre el currículum prescrito y el currículum vivido*. Manuscrito inédito. México: UNAM, ENEP Iztacala

- Covarrubias, P.; Flores, G.; Mesa, H. y Nájera, C. (1999). Caracterización de los Planes de Estudio de la carrera de Psicología en la zona metropolitana: un punto de vista de profesores y alumnos. Cuadernos de Investigación Interdisciplinaria en Ciencias de la Salud y el Ambiente, 2, UNAM, Campus Iztacala, 3-27
- Erikson F. (1989). Métodos cualitativos de investigación sobre la enseñanza, En Wittrock, M. (Ed.), *La investigación de la enseñanza*, Barcelona: Paidós, vol. 2
- Fernández, A. y Sarramona, J. (1975). *La educación: Constantes y Problemática actual*. Barcelona: CEAC. pp.326-355
- Flores, R. (1989). El currículum y el docente. Algunas reflexiones sobre la práctica cotidiana. En: Foro de Evaluación Curricular. México. UNAM. ENEP Iztacala, pp. 149-157.
- Galindo, J. (1993). *Metodología, métodos, técnicas: Encuentro de subjetividades, objetividad descubierta. La entrevista como centro de trabajo etnográfico. Estudio sobre culturas contemporáneas*, 3 (1). Mayo, Universidad de Colima. pp. 151-183
- García, S. M. (1989). Identidad del estudiante de psicología en relación a su formación profesional En Urbina, J. (comp.) *El psicólogo: formación, ejercicio profesional y prospectiva*. México: UNAM.
- Gimeno, J. (1995). *El currículum: una reflexión sobre la práctica*, Madrid: Morata (5ª ed.), p.30
- Girón, H. B.; Urbina, S. J. y Jurado G. I. (1989). La evaluación del docente y de las asignaturas desde la perspectiva estudiantil. En Urbina, J. (comp.) *El psicólogo: formación, ejercicio profesional y prospectiva*. México: UNAM.
- Giroux Henry, A. (1983). Theory and resistance in Education, Bergin and Garvey Publishers, U.S.A. cap.2, (tr. en español por Verónica Edwardas). En

- Landesman Monique (comp.) *Currículum, racionalidad y conocimiento.* (117-141). México: Colección Educación, Universidad Autónoma de Sinaloa.
- Giuseppe, N. (1970). *Hacia una didáctica generales.* Buenos Aires: Kapeluz.
- Guzmán, C. (1994). *Entre el deseo y la oportunidad: estudiantes de la UNAM frente al mercado de trabajo.* Cuernavaca: Centro Regional de Investigaciones multidisciplinarias. UNAM.
- Hammersley, M. y Atkinson, P. (1994). *El proceso de análisis.* México: Paidiós.
- Hargreaves, A. (1999). *Profesorado, cultura y postmodernidad.* (2ª. reimp.), Madrid: Morata.
- Heras, L. (1997). *Comprender el espacio educativo. Investigación etnográfica sobre un Centro escolar.* España: ALJIBE. pp. 119-124.
- Hernández, P. (1996). *El diseño de la Metodología Instruccional.* México: Narcea.
- Lara, J. (1991). *Los currícula de Psicología en México: ¿Otro valuarte más del colonialismo occidental?. Currículum y Psicología.* México: UNAM, ENEP, Iztacala, 47-56.
- Litwin, E.; Palau, M.; Herrera, M.; Pastor, L. Y Calvet, M. (2000). *La evaluación en la buena enseñanza. Ethos Educativo.* Agosto.
- Lobo, L.; Alvarez, J. y Galperín, J. (1986). *Evaluación, Enseñanza y Aprendizaje. Educación Médica y Salud,* 20 (4), 485-494.
- López, M. (2000). *Evaluación Educativa.* México: Trillas. Cap. 1.
- Medina, M. (1994). Ser maestra, permanecer en la escuela. En Delgado, G., Jacobo, Z. y Rueda, M. (Coord.). *La etnografía en educación.* Panorama, prácticas y problemas. México- UNAM.

- Moscovici, S. (1979). *El psicoanálisis, su imagen y su público*. Buenos Aires: ANESA Huemeneul.
- Moscovici, S. (1986). *Psicología social II. Pensamiento y vida social. Psicología social y problemas sociales..* España: Paidós.
- Molnar, G. (2001) Evaluación criterial y normativa. Evaluación Educativa (En red). Disponible en: www.chasque.net.
- Nevo, D. (1997). *Evaluación Basada en el Centro: un diálogo para la mejora educativa*. Bilbao: Mensajero. Cap. 1 y 5
- Ortega, A. (1989). La evaluación de la actividad docente en el análisis de la preparación profesional del psicólogo. En Urbina, J. (comp.) *El psicólogo: formación, ejercicio profesional y prospectiva*. México: UNAM.
- Pérez, L. (1997). La evaluación dentro del proceso-enseñanza-aprendizaje. La Academia. (En red) Septiembre-Octubre. Disponible en: <http://hemerodigital.UNAM.mx/ANUIES>
- Pozo J. (1996). *Apredecidos y Maestros*. Madrid: Alianza. 1ª. Edición.
- Repetto, A. y Salazar, D. (1984). *Análisis del sistema de evaluación de una carrera de medicina en Chile*. Educación Médica y Salud, 18 (2). 195-206.
- Ribes, E., Fernández, C., Rueda, M., Talento, M. y López, F. (1980). *Enseñanza, ejercicio e investigación de la Psicología: un modelo integral*. México: Trillas. Cap. 4.
- Rodrigo, M.; Rodríguez, A. y Marrero J., (1993). Las teorías implícitas. Primera edición. Madrid: Visor.
- Rodríguez, A. y González R. (1995). *Cinco hipótesis sobre las teorías implícitas*. Revista de Psicología General y Aplicada, 48 (3).

- Rosales, C. (2000). *Evaluar es Reflexionar sobre la enseñanza*. Madrid: Narcea. Cap. 1
- Ruiz, J. (1998). *Cómo hacer una evaluación de centros educativos*. Madrid: Narcea. Cap. 1 y 2
- Sánchez, M. (1994). *Un Marco de Referencia para el Ejercicio de la Evaluación del Aprendizaje. Tópicos de Investigación y Posgrado, 3,(3)*, 31-36
- Saltalamacchia, H. (1992). *Historia de vida*. Puerto Rico: CIJUP, pp. 163-164.
- Santos, M. (1998). *Evaluar es comprender*. Argentina: Magisterio del Río de Plata
- Taylor, S. Y Bodgan, R. (1990). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Buenos Aires: Paidós.
- Tenbrink, T. (1984). *Evaluación: Guía práctica para profesores*. Madrid: Narcea. 2ª. Edición. Cap.I.
- Vizcarro, C. y León, A. (1997). *Nuevas Tecnologías para el aprendizaje*. Madrid: Ediciones Pirámide. Cap.6
- Windham, D. (1994) *Utilizar las capacidades de evaluación para mejorar el aprendizaje*. Conferencia Mundial sobre Educación para todos: las condiciones necesarias. Jomtien, Tailandia. Monografía III. pp.61-67
- Wuest, T., Jiménez, M., Bloom, L., Mar, P., Ecker, A., Jiménez, I. y Bourdieu, P. (1997). *Formación, representaciones, ética y valores*. México: CESU
- Zorrilla, A. (1989). La educación en el Aula. En L. Luna (Ed.) *Los estudiantes. Trabajos de historia y sociología*. México: UNAM-CESU.