

1179



SECRETARIA DE EDUCACION PUBLICA

✓
EVALUACION Y RECUPERACION EN EL RENDIMIENTO
ESCOLAR EN LA EDUCACION PRIMARIA

SERGIO RICARDO CEPEDA MARTINEZ

MONTEREY, N. L.

AGOSTO DE 1983

1179

80850

SECRETARIA DE EDUCACION PUBLICA



← EVALUACION Y RECUPERACION EN EL RENDIMIENTO
ESCOLAR EN LA EDUCACION PRIMARIA

SERGIO RICARDO CEPEDA MARTINEZ

Investigación Documental presentada para obtener
el título de Licenciado en Educación Primaria.

Monterrey, N.L.

Agosto de 1983

DICTAMEN DEL TRABAJO DE TITULACION

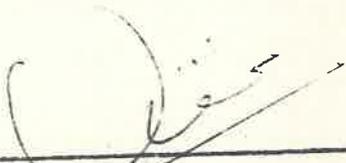
Monterrey, N. L., a 20 de Agosto de 1983

C. Profr. (a) SERGIO RICARDO CEPEDA MARTINEZ
Presenta (nombre del egresado)

En mi calidad de Presidente de la Comisión de Exámenes --
Profesionales y después de haber analizado el trabajo de titula-
ción alternativa INVESTIGACION DOCUMENTAL
EVALUACION Y RECUPERACION EN EL RENDIMIENTO ESCOLAR EN LA
titulado EDUCACION PRIMARIA
presentado por usted, le manifiesto que reúne los requisitos a -
que obligan los reglamentos en vigor para ser presentado ante el
H. Jurado del Examen Profesional, por lo que deberá entregar die-
ejemplares como parte de su expediente al solicitar el examen.

ATENTAMENTE

El Presidente de la Comisión



C. Profr. Ismael Vidales Delgado



S. E. P.
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
UNIDAD SEAD
MONTERREY, N. L.

A mis padres y hermanos

A mi esposa y mis hijos

A todo aquel que lea este trabajo

P R O L O G O

Una de mis preocupaciones como Director de escuela primaria, ha sido - la Evaluación y Recuperación en el rendimiento escolar, ya que por lo regular tomamos la Evaluación como punto final del Proceso Enseñanza-Aprendizaje. Con la evaluación se da una cuenta de los aciertos o fallas de la Planeación, realización y aún de la evaluación, si hubo aciertos se continua con el siguiente objetivo, y si fueron fallas, se buscan las causas de las mismas para volver a programar, desarrollar y evaluar el objetivo.

Sentí la necesidad de profundizar en el tema para adquirir bases teóricas sobre la Evaluación y Recuperación del Rendimiento Escolar, que me facilitarán no solamente tomar determinación en casos de bajo rendimiento escolar -- sino, lo que considero más importante, adoptar medidas preventivas que ayuden a eliminar todo aquello que impida el avance académico de los alumnos.

Este trabajo que presento con fines de titulación, pretendo que sirva - de motivación para que los maestros traten de aplicar las bases de la Evaluación y Recuperación en el Rendimiento Escolar.

En esta investigación documental presento lo que considero los aspectos fundamentales de la evaluación, sin embargo, soy consciente de que no comprende la totalidad de estos elementos.

Para la realización de este trabajo consulté libros, realice resúmenes, síntesis, paráfrasis y comentarios, guiado por un plan previamente organizado - con la finalidad de obtener las bases necesarias para el tratamiento del presente tema.

I N D I C E

	Página
DICTAMEN	
DEDICATORIA	
PROLOGO	
I. INTRODUCCION	1
II. EL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE	3
A.- Proceso de Enseñanza	3
1.- Generalidades	3
2.- Enseñanza y acción educativa	4
3.- Enseñanza y Aprendizaje	5
B.- Condiciones de la Enseñanza-Aprendizaje	6-2.3
C.- Situación de Enseñanza-Aprendizaje	7
D.- Enseñanza y Toma de Decisiones	8
E.- Las Fases en el Proceso de Enseñanza Aprendizaje	9
1.- La Planificación de la Enseñanza	9
2.- Conducción del Aprendizaje	10
3.- Evaluación del Aprendizaje	11
III. GENERALIDADES DE LA EVALUACION	12
A.- Concepto de Evaluación	13
B.- Características de la Evaluación del Aprendizaje	14

C.-	Funciones de la Evaluación	15
1.-	Motivación	15
2.-	Diagnóstico	15
3.-	Pronóstico	16
4.-	Orientación	17
D.-	Diferentes Perfiles que puede tener la Evaluación	18-24
E.-	La Evaluación como base para tomar decisiones respecto al procedimiento de ----- Enseñanza-Aprendizaje	19
IV.	TECNICAS E INSTRUMENTOS DE EVALUACION	21
A.-	Técnicas de Evaluación	21
B.-	Instrumentos de Evaluación	23
1.-	Eficiencia de las pruebas	24
2.-	Naturaleza de los reactivos	26
V.-	EL BAJO RENDIMINETO ESCOLAR	29
A.-	Causas que originan el bajo rendimiento escolar	29
1.-	El Propio Niño	29
2.-	La Familia	31-35
3.-	El ambiente extrafamiliar	32
B.-	Manifestaciones del Retraso Escolar	33
C.-	Concepto de Recuperación	35
VI.-	ESTRATEGIAS A SEGUIR PARA SUPERAR EL BAJO RENDIMIENTO ESCOLAR	38
A.-	Estrategias derivadas de la Motivación	38

1.- Motivación en el Aprendizaje	38
2.- Tipos de motivación	40
a.- Motivación positiva	40
b.- Motivación negativa	41
3.- Observaciones complementarias sobre motivación e incentivación	42
B.- Tipo de recuperación más adecuada para cada caso.	44
1.- Forma de llevar a la práctica la recuperación	49
a.- Actividades de recuperación	49
b.- Enseñanzas de recuperación	51
VII. CONCLUSIONES	58
BIBLIOGRAFIA	59

I. INTRODUCCION

La evaluación y recuperación en el rendimiento escolar, en la educación primaria, es un tema que requiere ser tratado con interés, ya que con los fundamentos de la evaluación y la recuperación el maestro de primaria -- tendrá ideas generales y estrategias para la recuperación de los niños que la necesitan, pues a base de actividades se buscarían las posibles soluciones para facilitar un avance continuo del alumno.

Para que el aprendizaje se produzca y se logren los resultados esperados el alumno debe poseer ciertas condiciones internas como capacidades, - experiencias previas, motivaciones, etc., ya que sin ellas el aprendizaje no tiene lugar.

Las condiciones externas pueden ser creadas por el maestro mediante la selección y estructuración de los elementos más adecuados para lograr los distintos resultados de aprendizaje, estos elementos son las técnicas de enseñanza empleadas, el tipo de comunicación establecido en el grupo, las actividades realizadas, los recursos auxiliares empleados, las instrucciones dadas, etc.

En el proceso enseñanza-aprendizaje encontramos fundamentalmente tres fases: planear las situaciones de aprendizaje, (planeación, ver qué quiero);- conducir dichas situaciones, (realización, tratar de alcanzarlo); evaluar los resultados alcanzados, (ver si lo logré).

Por lo tanto todo trabajo científico ha de ser bien planificado, las condiciones del aprendizaje deben planificarse cuidadosamente antes de que la situación aprendizaje sea abordada por los alumnos. En primer lugar determinar objetivos, es decir, los resultados que los alumnos deben alcanzar y también los requisitos previos necesarios para adquirir dichos resultados.

La planeación es el primer momento del proceso enseñanza aprendizaje.

La conducción del aprendizaje es la parte del proceso enseñanza-aprendizaje en la que en la realización de actividades programadas, buscamos el logro de los objetivos por medio del maestro y los alumnos.

El maestro empleará estrategias de enseñanza que determinará distintas formas de organizar las actividades de los alumnos y estas pueden ser, trabajos colectivos, en equipos o en forma individual.

La evaluación es el tercer momento del proceso enseñanza aprendizaje, de nada sirve proponerse metas a lograr si después de una serie de actividades tendientes a este fin no comprobamos si hemos alcanzado los objetivos propuestos.

La evaluación nos irá mostrando si alcanzamos el éxito que buscamos en los tres aspectos: el cognoscitivo, el afectivo y el psicomotor.

Lo más importante para resolver un problema de atraso o fracaso escolar es indagar las causas que lo originaron para actuar sobre ellas. Estas causas pueden ser múltiples, tales como el propio niño, su familia y el ambiente extrafamiliar.

Aunque todos los niños tienen rasgos comunes, individualmente presentan rasgos muy diferentes. Es evidente que las variables de capacidad, carácter, emotividad, actitud, adaptación social, madurez, salud, medio ambiente, etc., influyen de muy distinto modo en el resultado del aprendizaje escolar de cada niño. Agreguemos que el niño es un ser en evolución, susceptible de alcanzar la madurez de las distintas fases de su desarrollo en momentos no determinados, que varían de un sujeto a otro.

El retraso escolar se presente cuando el niño no alcanza el nivel de conocimientos escolares correspondientes a su grado de estudios.

II. EL PROCESO DE ENSEÑANZA APRENDIZAJE

El proceso de enseñanza, en relación con el aprendizaje, se puede definir como una serie de actos que realiza el profesor, con el propósito de -- plantear situaciones que le den a los alumnos la posibilidad de aprender, es-- decir, de adquirir nuevas conductas a modificar las existentes. La elabora-- ción de planes, la aplicación de pruebas, la conducción de grupos, son ejem-- plos de las múltiples actividades implicadas en el proceso de enseñanza.

1. Generalidades

"Enseñanza.- Acción y efecto de enseñar. Sistema y método de dar instrucción. Ejemplo que sirve de experiencia " enseñar (lat. insignare: señalar y lat. signum: signo señal) tr. instruir, doctrinar, amaestrar. con reglas o precep-- tos: enseñar a leer, enseñar filosofía. Dar advertencia, ejemplo o escarmien-- to que sirve de experiencia. Indicar, dar señas de una cosa. Mostrar o expo-- ner una cosa, para que sea vista y apreciable. Dejar apreciar." (1).

Según Hilgard el "aprendizaje es un cambio relativamente permanente en la potencialidad de responder, que ocurre como resultado de prácticas refor-- zadas." (2)

De acuerdo a Robert Cagné el "aprendizaje es un cambio en la disposi-- ción o capacidad humana que puede ser retenido y que no es simplemente atri-- buible al proceso de crecimiento." (3)

(1).- Diccionario enciclopédico Quillet. Argentina. Ed. Aristedes Quillet, p.468

(2).- Susana Avolio de Cols. La Tarea Docente. Buenos Aires, Ed. Mary Mar Ediciones, S.A. p. 60

(3) Idem

En las dos definiciones surge en primer lugar que el aprendizaje implica cambio en la capacidad, disposición o potencialidad de responder. Esto indica que se considera aprendizaje no sólo al cambio evidente y observable - en las respuestas del alumno, sino también al logro de conductas, como por -- ejemplo la adquisición de conocimientos, conceptos, actitudes, que implican -- una modificación en la posibilidad de respuestas futuras. Además el aprendi- zaje se basa en la experiencia, en las actividades que el alumno debe reali- zar. Esta es una de las causas que permite diferenciar a los cambios de con- ducta provocados por el aprendizaje de aquellos que dependen del crecimiento y la maduración.

Por último es importante la idea de reforzamiento. La conducta se - adquiere por una práctica repetida, reforzada y que al mismo tiempo, debe te- ner una cierta permanencia para ser considerada resultado del aprendizaje.

2.- Enseñanza y acción educativa

Si bien la enseñanza y la acción educativa se asemejan en cuanto am- bas son procesos que tienen como finalidad producir cambios en el sujeto que se educa, consisten en una influencia externa que estimula y orienta al suje- to con su proceso de afianzamiento, modificación o adquisición de nuevas con- ductas; existe entre dichos procesos una diferencia esencial que radica en el tipo de finalidad buscada.

En la enseñanza el propósito es lograr objetivos definidos que apun- ten a modificar ciertos aspectos de la personalidad, por ejemplo adquirir co- nocimientos sobre un tema, habilidades en la comunicación, habilidades para - obtener información, hábitos, aptitudes, etc. Estas finalidades son parcia- les y al mismo tiempo pueden ser positivas o negativas en la medida en que -- tiendan o no al logro del ideal de hombre que se desea formar.

La acción educativa, en cambio, siempre tiene como finalidad el desa- rrollo integral de la personalidad del educando a través de la realización de valores, que a su vez expresan el fin de la educación.

La enseñanza es una de las actividades esenciales de la acción del maestro como tal, se realiza sistemáticamente, dentro de determinados espacios de tiempo sobre la base de un plan y tendiendo al logro de objetivos -- bien definidos.

3.- Enseñanza y Aprendizaje

No hay enseñanza si no hay aprendizaje, ya que el aprendizaje es la medida de la enseñanza.

Si en una filosofía tradicional se afirmaba que un efecto no puede ser causa de su causa, y se daba como ejemplo al padre y al hijo; hoy nos preguntamos. ¿ Quién hace a quién ? ¿ Quién es anterior a quién ? y nos respondemos que son simultáneos, que el padre y el hijo empezaron en el mismo momento. Es el hijo que permite al hombre ser padre, y el padre que deja que el otro sea hijo. Así mismo, no existe maestro sin alumno, ni alumno sin maestro.

No existe enseñanza sin aprendizaje y la medida de aquella está en función de éste.

Se es buen maestro en la medida que uno logra que sean buenos alumnos. El maestro "es" en la medida que logra que sus alumnos "sean".

El proceso de enseñanza-aprendizaje debe ayudarnos a la formación integral del educando atendiendo no sólo su memoria e inteligencia, sino sus sentimientos, su axiología y el desarrollo de sus habilidades físicas y mentales.

La educación básica no debe ser simplemente informativa sino decididamente formativa.

Enseñar es estimular, conducir y evaluar permanentemente el proceso de aprendizaje que realizan los alumnos. Enseñanza y aprendizaje son interdependientes y en realidad integran un sólo proceso, que se puede separar en un análisis teórico.

En el proceso de enseñanza aprendizaje, maestro y alumno cumplen funciones diferentes e integradoras. El alumno cumple un papel fundamental, es el eje del proceso, es quien en forma dinámica y constante interactúa con las situaciones de aprendizaje planeadas por el maestro o por el mismo, cuando su madurez intelectual lo hace posible.

El maestro asume gran importancia, su tarea no es simplemente preparar y desarrollar una clase, sino que debe conducir a sus alumnos, proporcionándoles las mejores situaciones para que tengan las experiencias más ricas que los llevarán en consecuencia los mejores resultados de aprendizaje.

La calidad de los resultados obtenidos en el aprendizaje dependerá de gran medida de la riqueza de las actividades realizadas.

B.- Condiciones de la Enseñanza Aprendizaje

Para que el aprendizaje tenga lugar y se logren los resultados esperados deben existir determinadas condiciones. Estas pueden ser internas si se refieren al sujeto que aprende, o externas si se refieren a los distintos componentes de la situación de aprendizaje que sirven para estimular las experiencias de aprendizaje de los alumnos.

En las condiciones internas, para que el aprendizaje tenga lugar, el sujeto debe poseer ciertas capacidades, experiencias previas, motivaciones; el conjunto de dichos aspectos son las condiciones internas. Por ejemplo, no se puede aprender a multiplicar si no se sabe sumar, la habilidad para sumar es una condición interna necesaria para aprender a multiplicar. En realidad las condiciones internas son precondiciones, ya que si no existen el aprendizaje no tiene lugar.

Las condiciones externas pueden ser creadas por el maestro mediante la selección y estructuración de los elementos más adecuados para lograr los distintos resultados de aprendizaje. Ejemplos de estos elementos son las técnicas

de enseñanza empleadas, el tipo de comunicación establecido en el grupo de enseñanzas, las actividades que realizan los alumnos, los recursos auxiliares empleados, las instrucciones dadas, etc...

C.- Situación de Enseñanza-aprendizaje

Se entiende por situación de aprendizaje a un conjunto estructurado de elementos que, en cierto momento y lugar, determinan el contexto en el que se desarrolle el proceso de enseñanza-aprendizaje.

La situación enseñanza-aprendizaje puede analizarse desde el punto de vista descriptivo analizando los elementos que la componen. Dichos elementos son el grupo humano constituido por maestro y alumnos que se interrelacionan entre sí. Los objetivos o resultados de aprendizaje que se desean lograr y que son las conductas que los alumnos deben adquirir, sean de tipo intelectual, psicomotriz o afectivo y todos los elementos seleccionados y organizados por el maestro para crear las condiciones que permiten a los alumnos lograr los resultados esperados. Dentro de estos elementos se encuentran los contenidos, las técnicas de enseñanza, las actividades realizadas por el maestro y los alumnos y los recursos auxiliares.

Los elementos que integran la situación de enseñanza-aprendizaje se hallan estructurados de modo que faciliten el proceso correspondiente, cada uno de ellos por sí y en relación con los demás cumple una función que permite el logro de los objetivos previstos.

La situación de enseñanza-aprendizaje puede estudiarse desde el punto de vista dinámico analizando los procesos que en ella tienen lugar. Estos procesos son básicamente tres: Si se analiza desde el punto de vista del alumno encontraremos el proceso de aprendizaje; desde el punto de vista del maestro, se encuentra el de enseñanza; si se analiza desde el punto de vista de la interrelación alumno-maestro, maestro-alumno, encontraremos el proceso de comunicación.

Estos tres procesos en la práctica se dan interrelacionados, sólo se puede separar en un análisis teórico.

D.- Enseñanza y toma de decisiones

Analizando el proceso de enseñanza desde el punto de vista de las actividades que realiza el docente para elaborar el plan, aplicarlo, evaluarlo y perfeccionarlo, se le puede describir como un proceso de toma de decisiones.

Al elaborar un plan de enseñanza al maestro toma una serie de decisiones sobre qué resultados deben lograr los alumnos al finalizar el proceso de aprendizaje, cómo se va a actuar; cuáles serán los pasos a seguir para cumplir dicho plan. El planeamiento elaborado concretará las decisiones tomadas y orientará toda la actividad siempre dentro de cierta flexibilidad.

Analizaremos a partir de un ejemplo las decisiones implicadas en la fase de planeamiento.

En primer lugar es necesario decidir los objetivos a lograr por los alumnos al finalizar el proceso de aprendizaje, Suponiendo que el tema de enseñanza sea una poesía existen varias opciones respecto de los objetivos que los alumnos comprendan las ideas de la poesía; que reconozcan su estructura rítmica, que comprendan su relación con el momento histórico en que fue escrita, etc. Si bien la formulación de objetivos se hace con referencia a los objetivos generales de la disciplina y de la escuela implica una decisión personal del maestro y para tomarla se tendrán en cuenta las características del tema, las capacidades de los alumnos, el enfoque particular que cada docente tenga para la enseñanza de la disciplina, etc...

En segundo lugar, para que la formulación de los objetivos sea realmente concreta y operativa, se debe decidir cuáles son los resultados que los alumnos deben lograr en el proceso enseñanza - aprendizaje.

En tercer lugar es necesario elaborar la estructura de aprendizaje. Partiendo del objetivo último se analizan los más específicos y el orden en que deben ser aprendidos. Para cada objetivo es necesario preguntarse; qué debe conocer previamente el alumno para poder alcanzar este resultado y cuales son los conocimientos o capacidades que los alumnos poseen como resultado de aprendizajes previos.

La fase de aplicación del plan también implica una serie de decisiones. En esta fase se concretan las actividades previstas y el maestro debe tomar una serie de decisiones sobre la marcha.

La fase de evaluación implica decisiones durante el proceso de aprendizaje o al finalizar cada proceso parcial. Al finalizar el aprendizaje de un tema o de una unidad, será necesario juzgar los resultados obtenidos y decidir que hacer en el futuro en función de los mismos.

E.- Las Fases en el Proceso de Enseñanza-Aprendizaje

Al analizar las distintas actividades del proceso enseñanza-aprendizaje encontramos fundamentalmente tres fases:

- a).- Planificar las situaciones del aprendizaje. (Planeación, ver - qué quiero).
- b).- Conducir dichas situaciones (realización, tratar de alcanzarlo)
- c).- Evaluar los resultados alcanzados y la calidad del aprendizaje - en dichas situaciones planteadas (ver si lo logré).

1.- La Planificación de la Enseñanza

Todo trabajo científico ha de ser bien planificado, Las condiciones del aprendizaje deben planificarse cuidadosamente antes de que la situación - del aprendizaje sea abordada por el alumno.

El planteamiento implica en primer lugar determinar objetivos, es decir, los resultados que los alumnos deben alcanzar y también los requisitos previos necesarios para adquirir dichos resultados.

Toda evaluación ha de estar basada en la programación. Hay que fijar objetivos para poder evaluarlos.

La planeación es el primer momento del proceso enseñanza-aprendizaje. Es indispensable pensar en una planeación anual, semestral, mensual y una -- anterior a cada clase.

2.- Conducción del Aprendizaje

Como su nombre lo indica, conducción es la parte del proceso de enseñanza-aprendizaje en el que por medio de la realización de actividades programadas buscamos el logro de los objetivos por medio del maestro y los alumnos.

El maestro empleará estrategias de enseñanza que determinarán distintas formas de organizar las actividades de los alumnos, estas pueden ser trabajo colectivo, en equipos o individual.

Las actividades van en relación del objetivo que se pretende lograr.

En esta fase las actividades del maestro fundamentalmente son: establecer las motivaciones necesarias, presentar los objetivos, relacionar el -- nuevo aprendizaje con los conocimientos y experiencias previas, dirigir la -- atención de los alumnos y sus actividades por los caminos correctos, proporcionar información sobre los resultados obtenidos y evaluar continuamente la tarea realizada.

Hay que determinar si con lo realizado ya se alcanzó la meta propuesta.

3.- Evaluación del Aprendizaje

De nada sirve proponerse metas a lograr si después de una serie de -- actividades tendientes a ese fin no comprobamos si hemos alcanzado los objetivos propuestos.

Al constatar por medición, apreciación y acumulaciones para poder emitir un juicio es lo que llamamos evaluación.

La evaluación es el tercer momento del proceso enseñanza-aprendizaje. Por ello el profesor juzga en forma constante si el proceso de aprendizaje se desarrolla en la forma prevista, si los resultados logrados se acercan o no a los que se esperaban.

Sobre la base de la evaluación realizada se irá perfeccionando continuamente la tarea.

El proceso de enseñanza-aprendizaje tiende al desarrollo, no sólo del aspecto cognoscitivo sino del afectivo y del psicomotor. Es decir que la evaluación nos irá mostrando si alcanzamos el éxito que buscamos en estos tres - aspectos:

III. GENERALIDADES DE LA EVALUACION

La evaluación es un proceso absolutamente natural y necesario. Todos somos expertos "evaluadores", siempre estamos expresando juicios valorativos sin que importe la edad, ocupación, preparación e incluso conocimientos de la persona que emite el juicio.

La verdadera importancia de la evaluación es que define la conducta.

La experiencia es el único antecedente de un juicio valorativo y hasta eso no es mucha la experiencia que se requiere. Además de la experiencia participan en la evaluación una serie de elementos llamados variables participantes, entre los más importantes tenemos: Observación, interés, atención, -afec_tividad, clarificación de objetivos, validez, memoria, imaginación, inteligencia, voluntad, estado de ánimo y anímico del evaluador, etc. .

Los principios generales de la evaluación son:

- La evaluación es parte del proceso educativo.
- La evaluación debe ser integral, permanente, sistemática y cooperativa.
- Todos los elementos que intervienen en el proceso educativo deberán ser objeto de la evaluación.
- Deberán participar en la evaluación del alumno todas las personas - que toman parte en su proceso educativo, incluyendo al propio alumno.
- Para que la evaluación cumpla con su función orientadora debe poner de manifiesto los aciertos y las deficiencias del proceso educativo.
- Deberá servir de base para la planificación mediata e inmediata de la actividad educativa.
- En la evaluación se utilizarán instrumentos y procedimientos adecuados.

A.- Concepto de Evaluación

"La evaluación es el proceso sistemático, a través del cual el educando y el educador detectan errores u obstáculos en el proceso enseñanza-aprendizaje para corregirlos y superarlos". (4)

La evaluación es una medición, una interpretación y la emisión de un juicio de valor.

La evaluación es medición, esta medida puede ser cuantitativa o cualitativa, es cuantitativa cuando se mide la cantidad de un rasgo y cualitativa, - si sólo describe la calidad del rasgo medido.

La evaluación implica, además, la interpretación de esas medidas para poder emitir un juicio de valor sobre el cambio conductual que se realiza en el alumno.

"La evaluación es un proceso que consiste en obtener información sistemática y objetiva acerca de un fenómeno y en interpretar dicha información a fin de seleccionar entre distintas alternativas de decisión!" (5)

"La evaluación del aprendizaje es el proceso sistemático mediante el cual se determina en que medida el alumno logra los objetivos de aprendizaje. Además recolecta, analiza, enjuicia y suministra información oportuna y confiable para la toma de decisiones." (6)

(4) Martha Reid R. y otros. Evaluación Continúa. Ed. Progreso p. 27

(5) Irene Livas González. Análisis e Interpretación de los Resultados de la - Evaluación Educativa. México, Ed. Trillas, p.14

(6) Instructivo para aplicar el Acuerdo 17, p.2

"La evaluación inicial es la exploración diagnóstica que consiste en un conjunto de actividades de auscultación mediante las cuales el maestro detectará el nivel de aprendizaje de los alumnos, lo que permitirá seleccionar los recursos necesarios para lograr los objetivos subsecuentes" (7)

B.- Características de la Evaluación del Aprendizaje

La evaluación verdadera y eficaz debe ser:

- Sistemática porque sus instrumentos, técnicas, normas y procedimientos mantienen una organización que responde a un propósito.
- Científica porque se basa en la observación, registro, análisis, -- interpretación y comprobación del aprovechamiento escolar.
- Objetiva porque se apoya en hechos reales o evidentes y tiende a -- controlar la intervención de factores subjetivos o puntos de vista parciales - de evaluación.
- Flexible porque se adapta a las condiciones personales y ambientales del sujeto a evaluar, sin pretender limitarlo a esquemas rígidos o invariables.
- Integral porque toma en cuenta todos los aspectos de la personalidad del educando y la interacción de los elementos que intervienen en el proceso enseñanza-aprendizaje.
- Participativa porque requiere la intervención adecuada de educandos y educadores.
- Oportuna porque facilita las decisiones en el momento conveniente.
- Permanente porque está presente durante todo el proceso enseñanza-aprendizaje.
- Cooperativa porque todos los protagonistas del proceso educativo - debemos evaluarnos unos a otros, así todos los alumnos como los maestros y los padres de familia debemos primeramente evaluarnos a nosotros mismos para evaluar a los demás.

(7) Instructivo para aplicar el Acuerdo 17, p.2

"La evaluación inicial es la exploración diagnóstica que consiste en un conjunto de actividades de auscultación mediante las cuales el maestro detectará el nivel de aprendizaje de los alumnos, lo que permitirá seleccionar los recursos necesarios para lograr los objetivos subsecuentes" (7)

B.- Características de la Evaluación del Aprendizaje

La evaluación verdadera y eficaz debe ser:

- Sistemática porque sus instrumentos, técnicas, normas y procedimientos mantienen una organización que responde a un propósito.
- Científica porque se basa en la observación, registro, análisis, interpretación y comprobación del aprovechamiento escolar.
- Objetiva porque se apoya en hechos reales o evidentes y tiende a controlar la intervención de factores subjetivos o puntos de vista parciales de evaluación.
- Flexible porque se adapta a las condiciones personales y ambientales del sujeto a evaluar, sin pretender limitarlo a esquemas rígidos o invARIABLES.
- Integral porque toma en cuenta todos los aspectos de la personalidad del educando y la interacción de los elementos que intervienen en el proceso enseñanza-aprendizaje.
- Participativa porque requiere la intervención adecuada de educandos y educadores.
- Oportuna porque facilita las decisiones en el momento conveniente.
- Permanente porque está presente durante todo el proceso enseñanza-aprendizaje.
- Cooperativa porque todos los protagonistas del proceso educativo - debemos evaluarnos unos a otros, así todos los alumnos como los maestros y los padres de familia debemos primeramente evaluarnos a nosotros mismos para evaluar a los demás.

(7) Instructivo para aplicar el Acuerdo 17, p.2

C.- Funciones de la Evaluación

Cualquier actividad de evaluación realizada por un maestro de nivel primaria, siempre tiene un propósito o intención, pero estas funciones específicas de la evaluación se extienden también a propósitos relacionados con la supervisión del trabajo escolar, labor necesaria para vigilar y ayudar a un mejor desempeño de las tareas de los maestros y a la investigación o experimentación pedagógica.

Entre los variados propósitos que se persiguen con la evaluación pedagógica destacan algunos que se consideran básicos, analizando a continuación las funciones específicas más divulgadas con respecto a la evaluación.

1.- Motivación

Ofrecer estímulos o incentivos con el objeto de avivar el interés de los niños y hacer que sus capacidades encuentren una vía natural y fluida para su más amplia ejercitación.

"Un postulado de la psicología educativa afirma, en cuanto a la motivación, "que es una palanca que mueve a toda la personalidad del alumno en pos de una meta, bien sea de adquisición de conocimientos, o de elevación de lo rinde una habilidad, o de aceptación por el grupo mediante el mejoramiento de actitudes o formas de conducta más adecuadas." (8)

2.- Diagnóstico

Todos los alumnos que forman parte de un grupo común y corriente de nivel primaria aprenden algo de lo que se les trata de enseñar, dependiendo la cantidad y calidad de lo aprendido de las diferencias individuales en lo que respecta a capacidades e intereses, así como de los medios y técnicas que se utilicen para conducir el aprendizaje.

(8) Raúl Contreras Ferto. Evaluación en la Escuela Primaria. México

Este es el propósito fundamental que se persigue con la evaluación -- dirigida a proporcionar bases concretas al diagnóstico pedagógico, función -- de importancia capital dentro del proceso enseñanza-aprendizaje cierto es que la enseñanza no podrá alcanzar un nivel de efectividad deseable si no si finca en datos que demuestren al maestro que se han alcanzado ciertas metas en -- particular como punto de partida para seguir adelante en su labor instructiva y formativa.

"La evaluación diagnóstica es la exploración inicial que consiste en un conjunto de actividades de auscultación, mediante las cuales el maestro -- detectará el nivel de aprendizaje de los alumnos, lo que permitirá seleccionar los recursos necesarios para lograr los objetivos subsecuentes." (9).

La evaluación diagnóstica da a conocer la realidad académica de los -- alumnos al iniciar un curso y da oportunidad al maestro de seguir las estrategias necesarias para el desarrollo de los objetivos siguientes:

3.- Pronóstico

Esta actividad tiene como finalidad el de predecir dentro del campo de la educación primaria y, por tanto, se relaciona significativamente con lo que será posible aprender a un niño desde un punto de vista global por lo que se -- refiere a su capacidad general para aprender, como en ciertos aspectos parti-- culares del aprendizaje.

Por lo que se refiere a la escuela primaria la predicción o pronósti-- co se apoya unas veces en datos investigados al principio del año escolar, como es el caso de la aplicación del test ABC de Lourenco Filho que se hace a los -- niños que ingresan al primer grado y que ayuda a conocer su madurez para aprend-- der a leer y escribir.

(9) Secretaría de Educación Pública. Fundamentos Pedagógicos de la Evaluación
Acuerdo 3810

Salvo el caso de los niños que se matriculan en el primer grado, otra forma de hacer el pronóstico es el estudio del expediente personal de los propios alumnos o cuando no se lleva, en el análisis de los datos anotados en la ficha individual acumulativa, documento en que se van registrando año tras año muy variados aspectos de su escolaridad.

La evaluación para obtener un pronóstico es muy positiva ya que sirve para poner en guardia al maestro para no forzar al niño más allá de sus capacidades. El pronóstico ayuda al diagnóstico y ambos constituyen a que el maestro esté en posesión de datos para realizar una enseñanza a la medida de la capacidad de cada niño.

4.- Orientación

Tocante a la orientación escolar en el aspecto relacionado con deficiencias en el aprendizaje de carácter académico, cabe reiterar lo dicho al ocuparnos de la evaluación con fines de diagnóstico, en vista de que para ayudar a un niño deficiente en algún renglón particular de bajo aprovechamiento, necesitamos antes que todo saber en que aspectos se encuentra por debajo de su óptimo para proyectar y realizar la enseñanza correctiva más aconsejable.

Visto así el problema, la orientación tiene íntimos nexos con el diagnóstico y puede ser considerada como la asistencia individual que se proporciona al alumno a título de enseñanza correctiva e inmediatamente después de conocer sus dificultades y las causas a que obedecen.

Cuando un alumno problemático lo es por lamentables desviaciones de conducta, la orientación se apoyará en los datos apartados por una evaluación inspirada en observaciones metódicas del maestro o en la aplicación de ciertos instrumentos o medios de control de la conducta (escalas estimativas, cuestionarios, listas de confrontación), o de exploración grupal de atracciones y repulsiones (pruebas sociométricas) suscitadas por la interacción de los niños.

D.- Diferentes perfiles que puede tener la evaluación

La evaluación puede poseer ciertos perfiles, sin ellos, aunque se -- evalúen técnicamente faltará algo que haga de la evaluación un objeto aceptado o rechazado por la comunidad educativa.

1).- Evaluación con justicia. Ser justo es valorar con objetividad y precisión, respetando a la persona humana, los alumnos y nosotros mismos exigimos justicia en la evaluación que se nos hace.

Debemos al mismo tiempo ser justos y sinceros con nosotros mismos, al efectuar la autoevaluación. El peor de los engaños es engañarse a si mismo.

2).- Evaluación con validez. Lo conseguimos cuando la evaluación mide realmente lo que se pretende medir y sirva para el propósito para lo que fue planeada y realizada.

3).- Evaluación con confiabilidad. Evaluamos con confiabilidad cuando hay exactitud y precisión en la evaluación.

La confiabilidad no ha de estar solamente por parte del alumno sino también -- por parte del maestro que debe utilizar las técnicas adecuadas para la evaluación.

El profesor es el responsable de que tanto la autoevaluación como la heteroevaluación sean verdaderas y por lo mismo confiables.

El adecuado empleo de los otros instrumentos de evaluación será lo que determine la confiabilidad de este proceso.

Los instrumentos deben escogerse de acuerdo a la secuencia de actividades planeadas para lograr el objetivo propuesto.

E.- La Evaluación como base para tomar decisiones respecto al procedimiento de enseñanza-aprendizaje

Igual que la evaluación de los alumnos, la del curso o procedimientos de enseñanza se puede realizar en momentos distintos, antes de iniciarse, durante su desarrollo o después de que ha terminado.

Al principio del proceso, la evaluación del curso tiene por objeto de terminar si es posible impartirlo de acuerdo con el plan original o si requiere algún cambio. Esta clase de evaluación es prácticamente igual a la que se realiza para admitir o rechazar a los alumnos, la única diferencia estriba en la decisión.

Se ha hablado mucho acerca de la importancia de adoptar la enseñanza a las necesidades y características especiales de cada estudiante y la práctica diaria ha demostrado la validez de este principio, sin embargo, en la enseñanza escolarizada cada día es más difícil cumplirlo, ya que los grupos son mucho más numerosos que antes. Por lo anterior lo más conveniente es evaluar el rendimiento global de los alumnos antes de iniciar el curso, y con base en ese rendimiento dividir el grupo en subgrupos, de manera que las diferencias académicas dentro de cada subgrupo resulten menores que las que había en el grupo total.

La evaluación que se realiza durante el proceso de enseñanza aprendizaje, tiene la misma función que el control de calidad de la industria, es -- decir, trata de detectar las fallas cuando aún es tiempo de corregirlas.

Al final del curso la evaluación se realiza con el propósito de calificar al alumno. La calificación es un reporte oficial que resume el rendimiento escolar del alumno.

Independientemente de que las calificaciones resulten dañinas o beneficiosas, no cabe duda de que sean necesarias pues constituyen los parámetros

en que han de basar sus decisiones los padres de familia, los maestros del -- siguiente curso, las fuentes de trabajo y el estudiante mismo. En pocas palabras, las calificaciones son imprescindibles pues constituyen el principal elemento de comunicación entre un Plantel Educativo y la Sociedad.

IV. TECNICAS E INSTRUMENTOS DE EVALUACION

A.- Técnicas de evaluación

Para poder evaluar, hace falta disponer de unos recursos que permitan conocer a fondo al alumno, entre ellos cabe señalar como más destacados: - la observación, el registro personal, la entrevista, el test, el sociograma, - el estudio de casos y la discusión grupal; técnicas experimentales.

1. Técnicas de observación.- Describen y registran sistemáticamente las manifestaciones de la conducta del educando. Los instrumentos más comúnmente empleados en las técnicas de observación son: las listas de control, las escalas estimativas, las entrevistas y los registros anecdóticos.

a).- La lista de control: es una enumeración de rasgos que expresan conductas positivas o negativas. Únicamente se registra la presencia o ausencia de los rasgos enumerados, escribiendo si, no o dudoso, frente a cada uno sin hacer ninguna apreciación cualitativa.

b).- La escala estimativa: es una selección de rasgos de conducta donde el observador ha de registrar el grado en que aparece cada rasgo. Como hay que apreciar entre varios niveles el que corresponde a cada rasgo para que la evaluación sea confiable el número de rasgos debe ser muy limitado: alrededor de cinco, generalmente

Las escalas estimativas se usan para evaluar actitudes, hábitos de trabajo, integración grupal, cooperación, etc. La apreciación cualitativa de cada rasgo se puede registrar mediante números, símbolos, descripciones, gráficas, etc.

c).- La entrevista: de todos los procedimientos empleados con fines orientadores, éste es quizá el más usual. Reúne varias cualidades: Permite -- una atención individual hacia el niño o hacia determinado problema; Convierte

al niño en centro de interés del profesor. El alumno siente que es aceptado. Esto refuerza su seguridad; facilita que afloren unas motivaciones (de la conducta, de la personalidad, del fracaso escolar, de los intereses del niño), -- que de otro modo difícilmente se hubieran llegado a conocer.

La entrevista requiere de varias condiciones: actitud de confianza, tono amistoso, interés real por los problemas o sentimientos del alumno, valoración de los aspectos positivos más que los negativos.

d).- Registros anecdóticos: describen con precisión la conducta espontánea del alumno en determinada situación reveladora de algún aspecto de la personalidad del educando que conviene tener en cuenta. El hecho registrado ha de ir acompañado de los datos siguientes: el nombre del alumno, la fecha y el lugar donde ocurrió. Así mismo se registrará su interpretación y la sugerencia que se considere adecuada. Las fichas constituyen una forma muy -- práctica de llevar los registros anecdóticos.

2.- Técnicas Experimentales.- Son aquellas que ponen al sujeto en una situación determinada para evaluarlo y para ello utilizan como instrumento diversos tipos de prueba. Las pruebas son el conjunto de reactivos que provocan una respuesta.

3.- Técnicas Sociométricas .- Evalúan las interacciones sociales que se dan en un grupo. Tienen como instrumentos adecuados: el sociograma, el sociodrama y los inventarios de personalidad.

a).- El sociograma: sirve para medir la interacción existente entre los miembros de un grupo en un momento dado; consiste en pedir a cada alumno -- que escriba, en orden de preferencia, los nombres de los compañeros con quienes le gustaría asociarse en situaciones diferentes: Se basa en la representación gráfica de las interrelaciones entre los miembros del grupo, tras la tabulación de los datos proporcionados por una lista, estrictamente confidencial, en las que los alumnos han manifestado sus preferencias individuales; Permite descu-

brir a los líderes del grupo, a los subgrupos de la clase y también a los solitarios, los aislados y los rechazados. Pero su interpretación debe realizarse con cierta cautela ya que las relaciones y preferencias infantiles cambian con bastante frecuencia. No obstante los datos proporcionados son muy útiles, entre otras cosas, para conocer mejor la motivación de la conducta o el origen de determinados problemas que conviene luego tratar en entrevistas personales con los interesados.

b).- El sociodrama: es una dramatización realizada por los alumnos con el fin de proyectar las interacciones sociales provocadas por determinada situación y que además da un toque original a las puestas en común; permiten -- evaluar si los alumnos han comprendido una situación histórica, un conflicto -- social una obra literaria; puede servir para que los alumnos proyecten sus propios conflictos.

c).- Los inventarios de personalidad: proponen a los educandos -- situaciones o conductas sociales específicas para que cada uno exprese lo que haría o dejaría de hacer en esas circunstancias.

B.- Instrumentos de evaluación

La evaluación interpreta los resultados de la medición comparándolos con una escala de valores, así comparamos la actuación de un alumno con lo propio de su edad o con los objetivos de un determinado grado del plan educacio--nal.

Según esto la evaluación supone la existencia de unos instrumentos -- de medida y de unos objetivos o valores con los que comparan el resultado de -- la medición. Para evaluar el aprendizaje, el maestro puede reunir distintas -- técnicas y medios e incluso es conveniente que pluralice las fuentes de sus -- estimaciones. Las pruebas se consideran como instrumentos de medición que proporcionan las estimaciones más realistas del rendimiento escolar.

Para medir el aprendizaje, las pruebas ofrecen ventajas que en conjunto no poseen los demás instrumentos de medición, a saber, podemos aplicarlas justo en el momento adecuado o deseado, podemos planear sus alcances y -- estructurar , podemos aplicarlas simultáneamente a grandes grupos etc., todo lo cual ha hecho de ellas el medio más utilizado para la medición del rendimiento escolar.

Las pruebas objetivas se caracterizan por estar constituidas a base de reactivos cuya respuesta no deja lugar a dudas respecto a su corrección o incorrección, trabajando el alumno sobre una situación estructurada a la que no aporta más que respuestas concretas, este tipo de prueba es posible emplear la con fines diagnósticos, formativos o finales, lo cual ya le impone ciertas modalidades según propósito para el que va a ser empleada.

1.- Ejecución de las pruebas

Es preciso juzgar la eficacia de las pruebas de rendimiento. Cualquier tipo de prueba preparada por el profesor y que tenga por finalidad medir resultados del aprendizaje, debe contener una serie de características que den cuenta de su nivel de calidad para cumplir con eficiencia la función para la cual ha sido destinada.

Las necesidades prácticas en el campo de la educación y de la psicología han creado multitud de tests o instrumentos de medida. La necesidad de seleccionar cuál es el más apropiado en cada caso puede ser un serio problema, ya que no todos ellos son igualmente buenos o miden con la misma precisión y exactitud. Por ello debemos conocer antes cuales son las condiciones que debe reunir un test para ser un buen instrumento. Tres son los atributos requeridos: un test debe ser válido, confiable y práctico. La validez indica la habilidad que posee el test de medir aquello que pretendemos medir. La confiabilidad indica que podemos tener confianza en los resultados ya que estos son constantes. Práctico por el tiempo empleado en su aplicación, facilidad de la misma. Estos tres atributos no son absolutos, sino que dependen de situaciones específicas como el tipo de sujetos, la finalidad de la aplicación etc.

a).- Validez. Es el atributo más importante que debe tener el test. Constituye una pérdida de energías el aplicar un test si no es válido o no mide lo que pretendemos medir. La validez es, no obstante, un término relativo; un test no es válido en sí, es válido para medir algo. Un test puede ser, por ejemplo, muy válido para medir un rasgo de la personalidad como la ansiedad, tener una validez mediana para motivar al sujeto en el logro escolar y -- carecer de validez para medir la inteligencia.

b).- Confiabilidad. Un test es confiable si mide con consistencia, si nos podemos fiar de sus resultados, es decir, si al repetir la medida dos o más veces obtenemos los mismos resultados. Pero el que la medida sea consistente no significa que mida lo que pretende medir. Por eso se separa la propiedad de la validez de la confiabilidad.

c).- Practicidad. La tercera característica de todo test es que sea práctico. Debido a consideraciones prácticas un test menos válido o menos confiable puede ser preferido a otros que en teoría lo sean más. Con la palabra práctico nos referimos a un conjunto de factores como tiempo, costo, dificultad para calificar, etc. Una prueba más larga es más confiable pero puede ocurrir que no dispongamos del tiempo suficiente. Un test individual puede ser más -- válido pero también más costoso y requiere un experto para interpretarlo.

En las pruebas de rendimiento utilizadas en forma cotidiana por los profesores, lo que en cierto modo implica marginar las pruebas institucionales de admisión, o las pruebas con propósitos de orientación vocacional, incorporación laboral, etc. Así pues, las veremos dentro del marco de las pequeñas -- diferencias formales existentes entre las pruebas diagnósticas, formativa y -- sumaria.

Con las pruebas diagnósticas exploramos aquellos aprendizajes que el alumno debiera poseer como antecedentes para el grado o la porción que iniciaremos, así como una muestra relativamente pequeña de los propios objetivos del curso. Esto nos permitirá deslindar el punto lógico de partida en las experiencias educativas que emprenderemos, según el alumno posea o no los requisitos y

los aprendizajes del curso mismo.

Con las pruebas formativas exploraremos los aprendizajes suministrados por las experiencias que ya hemos efectuado, de modo que habrán de contemplar justamente los conocimientos y aprendizajes que esperábamos conseguir con dichas experiencias.

Con las pruebas sumarias exploraremos el aprendizaje derivado de todo un curso o una parte considerable de éste, de suerte que deben contener una muestra representativa y equilibrada de todos los contenidos (objetivos) que el curso o parte supone.

Sea cual fuere el propósito de la prueba y una vez determinados los contenidos que con ella se explorarán, conviene hacer una representación esquemática de su distribución, a fin de no incurrir en errores surgidos del subjetivismo o la simpatía por determinados temas.

2.- Naturaleza de los reactivos

Entendemos por reactivo el planteamiento de una situación que requiere solución, que propone acciones o suscita reacciones que se traducen en respuestas, de cuyo grado de acierto sea posible hacer un diagnóstico sobre los alcances del aprendizaje.

En cuanto a las pruebas objetivas, los reactivos que las integran deben tener como características común la de incluir respuestas muy concretas que no dejan lugar a duda respecto a su corrección o incorrección. Para el efecto, los reactivos se traducen en fórmulas 'cerradas' en las que el examinado sólo tiene que escoger o señalar la respuesta, o completar con elementos muy precisos el planteamiento que se le hace sin oportunidad ni libertad para elaborar respuestas de expresión complicada. Aún con estas limitaciones, el maestro tiene todavía un campo bastante amplio en el que puede desenvolverse para elaborar los reactivos, utilizando formas básicas de construcción sustancialmente diferentes tanto en su diseño como en su aptitud para explorar el

aprendizaje. Entre estos tipos básicos de reactivo tenemos:

a).- Completamiento/respuesta simple o breve. Estos reactivos se caracterizan por el establecimiento de una proposición incompleta o una interrogante en que, a partir de la información reportada, se espera el "completamiento" o respuesta correspondiente que consiste en la aportación de un término, frase específica, símbolo, dato, etc., cuyo conocimiento se busca comprobar.

b).- Respuesta alterna/si-no/falso-verdadero. Estos reactivos se caracterizan por limitar la respuesta a una de dos opciones o alternativas para calificar una aseveración o enunciado, lo que en cierto modo interfiere con la posible graduación de la dificultad de las respuestas, originando aseveraciones o enunciados demasiado obvios o muy complejos y difíciles. Si lo anterior agregamos el hecho de que al ofrecerse sólo dos alternativas las posibilidades de acertar por azar son del 50%, resulta que la mayoría de los especialistas se manifiestan renuentes a utilizar este tipo de reactivos.

c).- Jerarquización/ordenamiento. Estos reactivos se caracterizan por ofrecer al examinado una lista de elementos o datos, a los cuales debe dar un orden específico de acuerdo con el criterio que se indica en las instrucciones (cronológico, lógico, evolutivo, por rangos, etc.). No existen normas para regular el número de elementos o datos a ordenar y sólo se sugiere no emplear menos de cinco o más de 10 cuestiones para ordenar.

d).- Apareamiento/correspondencia/casamiento. Estos reactivos se caracterizan por pedir el establecimiento de relaciones entre elementos de dos grupos o series. Estas relaciones pueden ocurrir en muy distintos ámbitos, aspectos o niveles, por lo que se requiere de instrucciones muy claras para orientar sobre el criterio que se ha de utilizar para establecer dichas relaciones.

Una variante de los reactivos de correlación consiste en proponer elementos no vinculados uno a uno entre las series, sino que una de ellas con

tiene factores, datos o elementos comunes a varios elementos de la otra serie, de suerte que lo que se propone es casi una clasificación o discriminación de elementos a partir de ciertos criterios, características o datos que se proponen en la otra serie.

e).- Localización/identificación. Estos reactivos se caracterizan por contener una serie de indicaciones referidas a conductas que han de verificarse sobre un material esquemático o gráfico dado en el mismo reactivo (mapas, diagramas, ilustraciones, etc.). Las conductas solicitadas consisten esencialmente en ubicar elementos o puntos sobre el material esquemático, lo cual implica aprendizajes que pueden llegar hasta el nivel de aplicación.

f).- Reactivos de opción múltiple. Los reactivos de opción múltiple están constituidos, en su forma clásica, por un enunciado incompleto o una pregunta (cerpo del reactivo) y varias posibles respuestas (opciones o alternativas), entre las cuales una completa responde correctamente el enunciado o pregunta inicial. Entre las ventajas de los reactivos de opción múltiple destaca el hecho de que son aprovechables para la exploración de aprendizaje muy variados y de distinto nivel.

V. EL BAJO RENDIMIENTO ESCOLAR

A.- Causas que originan el bajo rendimiento escolar

Lo más importante para resolver un problema de atraso o fracaso escolar es indagar las causas para actuar sobre ellas. Estas causas pueden ser múltiples. Podríamos agruparlas teniendo en cuenta tres factores: el propio niño, su familia y el ambiente extra-familiar. **1**

1.- El propio niño

Es, desde luego, el factor más importante. En él podemos cerrar -- las causas más frecuentes por las que los alumnos no rinden todo lo que podría esperarse. Podemos agrupar esas causas en:

- a) físicas,
- b) mentales,
- c) afectivas, emocionales o caracterológicas,
- d) sociales.

a) Causas físicas. Si hay diferencias profundas, especialmente en el campo visual, auditivo o de lenguaje, los alumnos necesitan realizar sus estudios en centros especiales, que adapten los contenidos normales de la enseñanza básica a la diferencia física de los alumnos. (escuela para ciegos, escuela para sordomudos, etc.).

Pero si la diferencia no es excesivamente profunda (trastornos de -- lenguaje, sordera leve, defectos motrices, ligeras dificultades de visión) a -- veces ni siquiera ha sido captada por los padres de familia y maestros y el -- alumno que asiste a un centro normal, posiblemente tendrá retraso escolar glo- bal, o sólo en algunas materias (especialmente en lenguaje). Cuando se den -- estas circunstancias es preciso detectar la posible deficiencia física para -- corregirla, ubicando al alumno en el lugar donde pueda captar mejor la enseñan- za.

La propensión a contraer enfermedades, con la consiguiente falta de asistencia a la escuela, es también causa de retraso escolar.

b).- Causas mentales. Las deficiencias mentales no pueden tratarse, desde luego en una clase normal, y requiere un centro de educación especial. Pero se da el caso, con gran frecuencia, de niños que, sin sufrir realmente un retraso mental, tienen alguna limitación que les hace seguir un desarrollo más lento. Son los niños que se conocen por el nombre de poco dotados, retrasados simples, casos límite, según distintas denominaciones y cuyo cociente intelectual, según el test de Terman, se sitúa entre 70 y 90 su porcentaje es tan elevado como el de los niños que, sin ser superdotados, tienen una inteligencia algo superior a la normalidad y en las clases los encontramos con gran frecuencia, puesto que apenas existen escuelas especiales para niños con estas dificultades.

También podemos incluir en este grupo a los niños que presentan trastornos funcionales o de tipo neurológico, tales como falta de desarrollo psicosenso-rial o psicomotriz, incorrecta estructuración espacio-temporal, problemas de lateralidad o de zurdería contrariada, etc.

c).- Causas afectivas, emocionales o caracterológicas. El niño inestable, el tímido o excesivamente retraído, el abúlico, el hiperemotivo, el perezoso, el ciclotímico, el disperso, el apático, suelen presentar algún trastorno en su aprendizaje.

También el niño que sufra algún trastorno de la afectividad que le produzca conflictos; ya sea en el ambiente familiar (problema de celos, por ejemplo), escolar (falta de sintonía con el profesor o con sus compañeros), puede experimentar una especie de bloqueo que le dificulte en mayor o menor grado su rendimiento.

d).- Causas de tipo social. Dentro de la vida del grupo-clase cada niño juega un papel distinto. Entre los casos de relaciones socio-afecti-

vas de carácter negativo podemos encontrar muchas variantes: niños rechazados por el grupo; niños que se creen rechazados sin serlo realmente; niños aislados u olvidados por los demás niños solitarios, insocialbles, que no tienden hacia nadie. El niño inadaptado socialmente, el que no tiene resueltas sus relaciones con los demás, suele reflejar este problema en su rendimiento escolar. También en este caso es necesario conocer la causa, no ya del retraso sino de la inadaptación del niño para actuar sobre ella e indirectamente mejorará el rendimiento escolar.

2.- La Familia

Ocupa el segundo lugar en el orden de importancia como causa de fracasos escolares. Es de todos conocido que el ambiente familiar actúa de tal modo sobre el niño que condiciona su manera de ser y de actuar. Tanto es así que algunas de las deficiencias que señalábamos antes como propias del niño -- (concretamente las caracterológicas, las afectivas o emocionales y las sociales), tienen muchas veces su punto de arranque en la familia. El niño necesita encontrar en la familia, sobre todo, seguridad. Esta seguridad se apoya en tres pilares fundamentales: afecto, aceptación y estabilidad. Si el niño encuentra un ambiente de afecto, se siente aceptado tal como es y sabe en todo momento a que atenerse, por lo tanto también se sentirá seguro y podrá integrarse sin dificultad en el núcleo social de la escuela. Pero si por cualquier circunstancia falla su seguridad, sus conflictos familiares influirán en su sistema emocional y afectivo.

No obstante lo que más influye en el niño desde el punto de vista escolar es tal vez la actitud de los padres hacia él. Una actitud autoritaria o perfeccionista puede llevar a una exigencia excesiva que le abrume y le haga perder el interés por el trabajo. Y una actitud de rechazo, de indiferencia, de hostilidad o de desprocuración, que se traducen en una ausencia de interés por lo que el niño hace, cuando no en un descuido de sus ratos libres o de sus horas de descanso, conducen también a una falta de estímulos, de hábitos de trabajo y de rendimiento escolar.

Una actitud de los padres desfavorable hacia la escuela también perjudica el interés que el niño pueda poner en su trabajo.

La escolaridad tardía, la inasistencia frecuente a las clases o los cambios repetidos de escuela, tan perjudiciales para la normal promoción del escolar, frecuentemente tienen también su origen en la familia. A veces se debe al trabajo de los padres (funcionarios con frecuentes traslajos, emigrantes que aún no se han asentado). Otras veces se debe a la valoración que le den al factor educativo: una actitud despreocupada, o sobreprotectora, o ignorante, pueden dar resultados bastante parecidos.

En cualquier caso es imprescindible un estrecho contacto entre la familia y la escuela, entre padres y maestros.

3.- El ambiente extrafamiliar

Es una causa de fracasos escolares que también cuenta. Podemos considerar aquí dos factores:

a).- La zona donde vive el niño. Es importante tener en cuenta la discriminación de los niños que viven en zonas rurales, barrios de inmigrantes o en núcleos urbanos muy densamente poblados y con escasez de escuelas. El problema de los niños que deben realizar grandes recorridos antes de llegar a la escuela y que empiezan su trabajo ya fatigados. El problema de las zonas suburbanas y de economía modesta, en donde las madres se ausentan para trabajar y los niños se quedan en la calle.

b).- La propia escuela. También en la propia escuela se encuentran las causas del retraso escolar: mala escolarización por número excesivo de alumnos, aulas mal acondicionadas, maestros poco capacitados o demasiado autoritarios, falta de los medios docentes materiales necesarios, falta de material didáctico, falta de patios de recreo para que el niño libere sus tensiones y sus energías reprimidas. Todo ello contribuye a que el escolar no rinda de acuerdo con su capacidad.

También podemos achacar a la escuela el fracaso escolar o el escaso rendimiento del alumno bien dotado, que debido a un afán de homogenización de la enseñanza o a cualquiera de las causas ya citadas, no recibe la atención o los estímulos necesarios, se aburre en la clase, pierde interés y su rendimiento resulta muy por abajo de sus posibilidades. Si partimos de la base de que hay que adaptar la tarea escolar a las aptitudes de cada alumno no debemos -- olvidarnos de los bien dotados. También sus facultades deben ser potenciadas al máximo.

B.- Manifestaciones del retraso escolar

Si variadas son las causas del retraso escolar no lo son menos sus -- manifestaciones. Podemos agruparlas en cuatro grandes grupos:

a).- Problemas para el aprendizaje de la lectura y la escritura.

Algunos niños a pesar de estar dotados de una inteligencia normal -- tienen una gran dificultad para aprender a leer y a escribir. Son los niños -- disléxicos y los disgráficos. Sus dificultades más corrientes suelen ser la -- confusión entre letras, de grafismo parecido o de fonética semejante, la omi-- sión de letras, la inversión de sílabas, etc. Si estas dificultades que van -- muy ligadas a una falta de orientación espacial (distinción entre derecha e -- izquierda, arriba y abajo) persisten después de tres años de escolaridad nor-- mal (es decir, después de los ocho o nueve años) pueden considerarse graves.

Hay distintos tipos de dislexia. Entre sus causas podemos encontrar la tardanza en la aparición del lenguaje, la zurdería contrariada, los antecedentes familiares de dislexia o de zurdería, la falta de desarrollo psicomotor, las alteraciones profundas de la atención, y determinados trastornos funcionales de tipo neurológico, tales como una insuficiente percepción espacio-temporal, o una dificultad para la simbolización de los signos gráficos.

También presentan problemas para el aprendizaje de la lectura y la -- escritura los niños poco dotados.

Los trastornos de la afectividad que suelen reflejarse en una falta de rendimiento global en los primeros años de escolaridad se centran también, muy especialmente, en la dificultad lectora.

b).- Falta de madurez global. La maduración de cada niño tiene lugar en diferentes momentos de su evolución. Al hablar de maduración nos referimos no solamente a la de su capacidad mental, sino también a la de sus intereses, su evolución social, etc..

Con frecuencia nos encontramos con niños de los que decimos que son excesivamente infantiles, que no les interesa la tarea escolar, que no progresan. Lo que sucede es que les falta madurez. Si bien es cierto que los niños progresen mediante el aprendizaje, no es menos cierto que la enseñanza no debe rebasar los límites de la capacidad y el interés, de lo contrario, el resultado puede ser contraproducente puesto que estos niños evolucionan más despacio y hay que darles tiempo. Podemos ayudarles a fortalecer su carácter, a estimular su maduración, pero no debemos sobrecargarles con unas tareas que aún les resultan excesivamente difíciles dada la lentitud de su evolución individual.

Suelen ser especialmente lentos en su maduración global los niños -- poco dotado, sin embargo, a veces se dan casos de falta de madurez parcial en niños de capacidad intelectual muy normal, incluso buena.

c).- Falta de rendimiento. Ahora no vamos a hablar de niños con -- dificultades especiales sino de aquellos otros que no rinden todo lo que pueden. Muchas veces se trata de alumnos normales e incluso bien dotados. En -- este grupo podemos englobar a todos aquellos cuya causa de retraso escolar he -- mos considerado antes, que estriba fundamentalmente en problemas afectivos, -- emocionales, de carácter o bien de tipo social. La manifestación de estos -- problemas generalmente suele ser una falta de rendimiento global y a veces -- una falta de rendimiento sólo en aquellas materias que presentan mayor difi -- cultad. Sabemos que por su capacidad el niño puede dar mejores resultados -- pero hay algo que lo impide.

La causa de este impedimento puede ser también una ligera deficiencia física (auditiva o visual, por ejemplo) que no le permita seguir una explicación desde cierta distancia.

Asimismo pueden manifestarse de esta manera aquellos alumnos bien dotados a quienes su maestro, el método de enseñanza seguido o un programa demasiado sencillo para ellos, no consigue interesar ni estimular.

d).- Lagunas de aprendizaje. Algunos niños, con un rendimiento normal o incluso bueno en determinadas materias, presentan dificultades para otras o para partes muy concretas de estas, dificultad para la ortografía, resta, resolución de determinados problemas matemáticos o la comprensión de un texto escrito.

Dejando aparte los trastornos específicos como puede ser la dislexia o la acalculia (trastorno para los números y el cálculo), que necesitan de una reeducación especial, estos casos que podemos considerar como lagunas dentro de un aprendizaje normal pueden ser consecuencia de una falta de base por mala escolarización anterior o de una enfermedad con la consiguiente inasistencia a la escuela en el momento en que se empezó a trabajar aquella parte en la que el niño presenta dificultad. También puede ser debido a la adquisición de malos hábitos de trabajo, a distracciones momentáneas o a una cierta lentitud intelectual que no permite elaborar un pensamiento largo de forma continuada o dificulta el paso de lo concreto a lo abstracto impidiendo la comprensión de determinadas materias, o tal vez la explicación del maestro o los textos de trabajo no son suficientemente claros y el niño se ha quedado sin comprender una parte fundamental que le dificulta el resto del aprendizaje.

C.- Concepto de recuperación

Aunque todos los niños tienen rasgos comunes, individualmente presentan rasgos muy diferentes. Es evidente que las variables de capacidad, carácter, emotividad, actitud, adaptación social, madurez, salud, ambiente, etc..

influyen de muy distinto modo en el resultado del aprendizaje escolar de cada niño. Añadamos a esto que el niño es un ser en evolución, susceptible de alcanzar la madurez de los distintos estudios de su desarrollo en momentos no determinados que varían de un sujeto a otro. Teniendo en cuenta todos estos factores es lógico pensar que dentro de una misma clase pueden encontrarse -- niños que presenten diversas dificultades superables con un tratamiento adecuado o que por diversos motivos no llegan a superarse y conducen al fracaso escolar.

Entendemos por retraso escolar al niño cuyo nivel de conocimientos -- escolares está por debajo al correspondiente a su edad cronológica. El grado de retraso escolar, no obstante, varía según la apreciación de profesores y -- familiares y especialmente según el nivel exigido en cada escuela o en cada -- clase.

Para lograr una información más objetiva y saber si nos hallamos realmente frente a un caso de retraso escolar, debemos recurrir al empleo de -- tests instructivos que al estar tipificados nos permiten comparar al niño examinado con el niño medio. Estas pruebas suelen ser fundamentales de materias instrumentales (lectura, escritura, cálculo), y son de aplicación rápida y -- sencilla. Una vez diagnosticado el retraso será preciso investigar las causas antes de pasar a una enseñanza de recuperación. Si logramos descubrir la causa y actuamos directamente sobre ella, tenemos un porcentaje de probabilidades muy elevado de que el alumno reanude la marcha normal de su aprendizaje. De ahí la gran importancia de estudiar y descubrir las dificultades que cada niño encuentra en su aprendizaje y la causa de estas dificultades, al objeto de establecer una enseñanza de recuperación adecuada, vencer los obstáculos -- que se presenten y potenciar al máximo las facultades de cada niño.

Durante mucho tiempo, aunque se ha venido practicando una enseñanza correctiva para aquellos alumnos que presentaban un retraso, éste venía detectándose especialmente en las pruebas de promoción realizadas al fin del curso que decidían si el alumno podía seguir adelante o si debía continuar en el --

mismo grado en caso de que el resultado no fuera satisfactorio. Recuperar, - en último término, consistía en repetir.

La concepción actual de la evaluación ha variado y con ella la idea de lo que debe ser la recuperación. La evolución no hay que interpretarla - ya como una actividad que marca el fin de algo (de un curso) sino que es la base para orientar el enfoque de la enseñanza y por tanto formar parte del -- mismo proceso educativo.

Lógicamente no debe esperarse a una evaluación final insatisfactoria para iniciar la recuperación del niño. Durante todo el curso de una manera - continuada tiene que llevarse un control de sus progresos y dificultades. --- Lógicamente si la evaluación es continua también debe serlo la recuperación - (o la ampliación, en su caso). Los fallos de aprendizaje debe intentar resolverlos a medida que se presenten. Su diagnóstico y tratamiento inmediatos - disminuye el número de fracasos a final de curso.

VI. ESTRATEGIAS A SEGUIR PARA SUPERAR EL BAJO RENDIMIENTO ESCOLAR

A.- Estrategias derivadas de la motivación

1.- Motivación en el aprendizaje

"Motivación es el proceso que provoca cierto comportamiento, mantiene la actividad o la modifica" (10). Motivar es predisponer al alumno hacia lo que se quiere enseñar, es llevarlo a participar activamente en los trabajos escolares. Así, motivar es conducir al alumno a que se empeñe en aprender, sea por ensayo y error, por imitación o por reflexión.

La motivación consiste en el intento de proporcionar a los alumnos -- una situación que los induzca a un esfuerzo intencional, a una actividad orientada hacia determinados resultados queridos y comprendidos. "Así, motivar es pre-disponer a los alumnos a que aprendan y, consecuentemente, realicen un esfuerzo para alcanzar los objetivos previamente establecidos" (11).

Los propósitos de la motivación consisten en despertar el interés, -- estimular el deseo de aprender y dirigir los esfuerzos para alcanzar metas definidas.

La motivación es factor decisivo en el proceso del aprendizaje y no podrá existir, por parte del profesor, dirección del aprendizaje si el alumno no está motivado, si no está dispuesto a derrochar esfuerzos. Puede decirse, de un modo general, que no hay aprendizaje sin esfuerzo y mucho menos aprendizaje escolar, toda vez que éste se desarrolla en un ambiente un tanto artificial. No hay método o técnica de enseñanza que exima al alumno de esfuerzos.

(10) Imídeo G. Nérici. Hacia una Didáctica General Dinámica
Buenos Aires, Ed. Kapelusz. p. 193

(11) Idem.

De ahí la necesidad de motivar las actividades escolares a fin de que haya -- esfuerzo voluntario por parte de quien aprende.

La motivación tiene por objeto establecer una relación entre lo que el profesor pretende que el alumno realice y los intereses de éste. En la escuela motivar es en última instancia llevar al educando a que aplique a lo que él necesita aprender. El fracaso de muchos profesores estriba en que no motivan sus clases, quedando, de este modo, profesor y alumno sin comunicación esto es, el profesor queriendo dirigir el aprendizaje y los alumnos no queriendo aprender.

Un alumno está motivado cuando siente la necesidad de aprender lo que está siendo tratado. Esta necesidad lo lleva a aplicarse, a esforzarse y a -- preservar en el trabajo hasta sentirse satisfecho. En caso contrario, el profesor terminará dando su clase solo. Por eso debe ser preocupación constante del profesor motivar sus clases. La motivación es la que da vida, espontaneidad y razón de ser a sus lecciones. La gran fuente de indisciplina en clase -- es la falta de motivación. Es frecuente encontrarse con profesores que entran en su clase y automáticamente se inician los trabajos en forma mecánica, a par tir de la coma y el punto y coma correspondientes al término de la clase anterior.

Para que se comprenda mejor la motivación es necesario que se aclare que se trata de una condición interna, mezcla de impulsos, propósitos, necesidades intereses, que mueven al individuo a actuar. Todo comportamiento depende de estímulos externos y de las condiciones biopsíquicas del individuo.

Todo aprendizaje se realiza por motivos, por necesidades, pero ocurre que el resultado del aprendizaje pasa, también, a funcionar como elemento modificador del campo de los motivos, condicionando así, comportamientos futuros. Mejor dicho: el aprendizaje crea nuevos motivos, nuevas necesidades.

La motivación en el proceso del aprendizaje puede provocar los siguientes pasos:

a) Se crea una situación de necesidad (motivación), estableciéndose simultáneamente, una tensión.

b) Se vislumbra un objetivo capaz de satisfacer esa necesidad.

c) Se inicia el esfuerzo o la acción para solucionar la dificultad de una manera desordenada u ordenada.

d) Dada la solución o satisfecha la necesidad, disminuye la tensión y el individuo retiene (aprende) la dirección o forma de comportamiento para actuar de una manera más o menos similar en situaciones parecidas.

2.- Tipos de motivación

Hay dos modalidades de llevar al alumno a estudiar: induciéndolo -- hacia la aceptación y reconocimiento de la necesidad de estudiar, o bien obli-- gándolo mediante la coacción. Sobre esta base, la motivación puede ser positi va o negativa.

a) Motivación positiva. Es positiva cuando procura llevar al alumno a estudiar, teniendo en cuenta el significado que guarda la materia para la vida del alumno, el aliento, el incentivo y el estímulo amigable. La motivación po- sitiva a su vez puede ser intrínseca o extrínseca.

1) Motivación positiva intrínseca. Recibe este nombre cuando el alum- no es llevado a estudiar por el interés que le despierta la propia materia o - asignatura, esto es, gusta de la materia. Esta es la motivación más auténtica, la que se aparta de los artificios. Cuando el profesor percibe que la motiva- ción en algunos alumnos depende más de su propia actuación y que es fruto de la admiración que siente el alumno hacia su persona debe ir transfiriendo, poco a - poco, esa disposición activa con relación a su persona hacia la materia que es- tá dictando.

2) Motivación positiva extrínseca. Es llamada así cuando el estímulo no guarda relación directa con la asignatura desarrollada o cuando el motivo de aplicación al estudio, por parte del alumno, no es la materia en sí. Ejemplos: obtener notas para el promedio de eximición, necesidad de pasar el año, la esperanza de alcanzar una recompensa o premio, necesidad de cursar la materia para desempeñarse en actividades futuras, personalidad del profesor, rivalidad entre compañeros, etc..

b) Motivación negativa. Motivación negativa es la que consiste en -- llevar al alumno a estudiar por medio de amenazas, reprensiones, y también castigos. El estudio se lleva a cabo bajo el imperio de la coacción. Las actitudes de coacción pueden partir tanto de la familia como de la escuela y puede consistir en amenazas, de ventajas y consideraciones o bien de reprobación, -- notas bajas, suspensiones, expulsiones, etc..

La motivación negativa puede presentar las siguientes modalidades:

1) Física: cuando el alumno sufre castigos físicos, privación de recreo, de diversiones o de cualquier otra cosa que le sea necesaria o constituya un elemento de alto valor para él.

2) Psicológica: cuando el alumno es tratado con severidad excesiva, -- con desprecio, o se le hace sentir que no es inteligente, que es menos capaz -- que los otros, o se le crea un sentimiento de culpa, también es de carácter --- psicológico la motivación que se basa en las críticas que lo avergüenzan y ridiculizan, o la que lo exhibe como alumno malo, como persona de poca voluntad. -- En la realidad la motivación negativa no existe porque motivar significa una -- aspiración íntima de realizar algo, de alcanzar determinados objetivos, pero -- entiéndase bien, una aspiración libre con aceptación plena de quien aspira. La que se ha dado en llamar motivación negativa, es todo lo contrario de lo antes dicho ya que el alumno es obligado a realizar, bajo coacción, tareas que no harí a por su voluntad o por su impulso íntimo. Así motivar es llevar al alumno a -- querer realizar algo, lo que no ocurre con la motivación negativa frente a la -- cual el educando es obligado a realizar algo.

3.- Observaciones complementarias sobre motivación e incentivación

La motivación es una condición esencial y permanente del aprendizaje. El auténtico aprendizaje sólo se verifica cuando el alumno está realmente interesado empeñado en aprender. Sólo aprendemos realmente aquello que -- corresponde a una necesidad, a un interés o a un ideal que se afirma en nuestra conciencia y se encuadra dentro de nuestro nivel de aspiraciones. Bajo -- este supuesto es evidente que la incentivación del aprendizaje debe ser la -- preocupación máxima y constante del profesor en su enseñanza, a lo largo de -- todo el año escolar. No basta solamente una incentivación inicial mediante -- algunas frases altisonantes sobre la importancia y el valor de lo que se va a enseñar. Será necesario dar vida e intensidad a esos procedimientos incenti vadores avivando en los alumnos la chispa de la motivación interior. Aun más, será necesario alimentarla durante todo el proceso del aprendizaje por medio -- de hábiles recursos didácticos de incentivación. La incentivación del apren- dizaje no es sólo un paso preliminar del ciclo docente, sino una constante -- que debe acompañar todo el desarrollo de los trabajos escolares a través de todo el año.

Incentivar a los alumnos en su aprendizaje no significa sólo despertar una curiosidad o un interés momentáneo, manteniéndolos atentos, pero pa-- sivos e inertes.

La conquista del interés y de la atención de los alumnos son sólo -- las preliminares de la motivación. Partiendo de este interés y de esa atención es necesario llevar a los alumnos a actividades intensivas y provechosas in- duciéndolos al estudio, a la reflexión, al esfuerzo y a la disciplina espontá- ea del trabajo del alumnado. Estas actividades darán a los alumnos el placer -- del éxito obtenido por su esfuerzo personal, pues todo esfuerzo bien canalizado y reconocido como tal por el profesor es muy educativo y motivador.

Es inútil y vano pretender incentivar a los alumnos con el señuelo de valores abstractos y ventajas remotas que se sitúan muy por encima o mucho más

alla de sus horizontes mentales inmediatos. Los valores y ventajas que se pueden proponer como instrumentos de incentivación deben ser tomados de la realidad inmediata en que vive el adolescente o cuando menos situarse dentro del alcance de sus perspectivas de vida real y presente.

Se discute con frecuencia el problema de la motivación frente a las diferencias individuales de los alumnos; éstas parecen imposibilitar o, por lo menos, comprometer la eficacia de cualquier esquema incentivador que se pretenda adoptar para motivar a toda una clase de alumnos.

Existen indiscutiblemente diferencias individuales acentuadas entre los alumnos, pero esa diversificación de intereses y preferencias individuales constituirá precisamente el más rico manantial de posibilidades motivadoras cuando el profesor sepa explotarlo con habilidad y sentido común, creando oportunidades para que se manifiesten y se afirmen.

La diversidad de las contribuciones individuales posibles es lo que precisamente irá a crear un ambiente rico y estimulante de propósitos y de laboriosidad en el aula haciendo posible que cada alumno explote sus recursos imaginativos y que logre presentar trabajos originales que representen lo mejor de su esfuerzo, de su capacidad y de su inventiva creadora. El desarrollo de la imaginación y de su inventiva creadora es un objetivo importante en la educación moderna.

Muy diferente es la clase bien motivada. En ésta:

- el asunto tratado cautiva de manera absorbente la atención de toda clase
- los alumnos se muestran atentos e interesados y desalientan las interrupciones o las bromas intempestivas de cualquier alumno.
- Participan activamente del interrogatorio, de la discusión y de los ejercicios, reconociendo sus faltas y corregirlas en seguida.
- colaboran de buen grado con el profesor y procuran cumplir;
- se deja absorber por el estudio y por el trabajo de clase y manifiesta sorpresa y desagrado al oír el timbre que indica el fin de clase;
- acabada la clase se acercan al profesor para comentar con él la lección,

obtener aclaraciones y disipar algunas dudas.

B. Tipo de recuperación más adecuado para cada caso.

Partiendo de cada una de las manifestaciones del retraso escolar veremos ahora qué tratamiento conviene para cada tipo de dificultad.

Para tratar los problemas de aprendizaje de lectura y escritura se debe tener en cuenta si no ha habido mala escolarización anterior, o un fallo de método o un problema afectivo, lo más probable es que se trate de un niño disléxico o de un retrasado simple.

En los casos de dislexia, tratándose de un trastorno muy específico, conviene siempre que sea posible y ante casos de duda orientarse por medio del psicólogo escolar o de un gabinete psicopedagógico. Como norma general, hay que tener presente que si se trata de un zurdo contrariado (zurdo al que se ha obligado a usar la mano derecha), lo más aconsejable es reforzar su orientación espacial y afianzar su lateralidad, es decir, ayudarle a distinguir entre la derecha y la izquierda por medio de ejercicios adecuados (ejecución de órdenes sencillas, imitación de movimientos, realización de ejercicios gráficos) y dejarle usar la mano por la que tenga preferencia (si ya tiene muy adecuada la derecha, a veces preferirá seguir usando ésta, aunque el dominio esté en la izquierda). Es importante también que haga sus ejercicios de lectura en voz alta dos o tres veces al día y siempre con puntos de referencia que le permitan situar la derecha y la izquierda del libro.

Si la dislexia se debe a un trastorno profundo de la atención hay que fortalecer la misma mediante múltiples y variados ejercicios de observación-atención.

Si el problema del niño estriba fundamentalmente en una falta de desarrollo psicomotor o en algún trastorno funcional, entonces necesitará unas clases especiales de reeducación dentro de su horario escolar normal o al margen del mismo.

Entre los varios métodos de tratamiento para los disléxicos y para la reeducación psicomotriz en general da excelentes resultados el de Le Bon Départ que asocia el trabajo del ritmo, la orientación espacial, los movimientos de -- los dedos, la coordinación viso-manual y la educación del gesto y el movimiento corporal. Es un método que, aparte de que gusta mucho al niño mientras participa en su realización le da una gran seguridad y un dominio de su propio cuerpo y le mejora en sus insuficiencias funcionales e incluso en su comportamiento. Deben aplicarlo personas especializadas y es compatible con el horario escolar, puesto que tres sesiones semanales de una hora suelen ser suficientes.

Estas clases de reeducación son muy necesarias para los disléxicos, sea cual fuere el origen de su problema. Concretamente la educación psicomotriz no debe considerarse como un medio para la reeducación, sino como una excelente -- preparación para el trabajo escolar posterior de cualquier niño con dificultades o sin ellas. Ya que el desarrollo de la motricidad del niño y el de las funciones del psiquismo están estrechamente relacionadas durante toda la infancia, si se consigue desde la base un buen desarrollo psicomotor se ahorraran muchos problemas y fracasos escolares que vienen condicionados por un deficiente desarrollo.

Volviendo de nuevo al tratamiento del disléxico es importante tener en - cuenta que sin acrecentar el problema el niño debe saber que se trata de un trastorno que se puede curar y que él no es culpable de sus fracasos escolares. Es preciso darle esta explicación delante de sus padres para que adopten una acti--tud comprensiva que facilitará la reeducación al liberar al niño de un estado de ansiedad.

También hay que tener presente la conveniencia de mantener al niño en - nivel que le corresponda en las demás materias. No hay que recargarle con ejercicios escritos de gramática o lenguaje. Su recuperación como hemos visto, no consiste en intensificar las materias que precisamente más le cuestan sino en - ayudarle a vencer la dificultad de base.

Los problemas para la lectura y la escritura no siempre se deben a una -

dislexia, existen otras posibilidades. Si se deben a una mala escolarización anterior habrá que determinar primero cuál es el nivel básico que el niño domina y a partir de aquí iniciar la reeducación, si hay un fallo de método posible mente se detectará en más de un alumno. En este caso deberá revisar la bondad del mismo y, si es preciso, modificarlo o sustituirlo por otro. Si hay conflic tos afectivos en el niño, habrá que conocerlos e intentar buscarles una solu -- ción. Si se trata de un niño poco dotado, sus dificultades no se reflejarán sólo en la lectura o escritura, aunque puede haber una predominancia, sino que -- serán mucho más generalidades.

En los casos de falta de madurez global cabe tan sólo una actitud de -- espera; hay que adaptarse al ritmo propio del niño pues será muy útil el empleo de técnicas individualizados y el establecimiento de unos programas mínimos. -- Habrá que apoyar las enseñanzas en ejercicios de ritmo, juego, expresión y manua lizaciones y será muy útil la inclusión en el horario escolar de sesiones de re -- educación psicomotriz. La idea para estos niños aparte de haber recibido una -- enseñanza preescolar adecuada, sería que pudieran empezar el aprendizaje de las materias propiamente escolares (lectura, escritura, cálculo) cuando tuviera la suficiente madurez. El problema se plantea inicialmente cuando llegan a la edad escolar entre los alumnos que inician la enseñanza básica pues puede haber una -- diferencia de un año cronológico. Las diferencias en cuanto a maduración o a -- capacidad son a veces aún más acentuadas. A falta de una mayor flexibilidad en la edad legal de la escolaridad obligatoria, no parece desperatado que estos ni -- ños inmaduros puedan realizar su primer curso en un período de tiempo más largo, siempre y cuando se tenga una explicación con el niño y con sus padres y no se -- vea esta prolongación como una reprobación por no haber llegado a unas adquisi -- ciones deseables. Aunque se trate de un problema distinto podemos asimilar a -- este grupo el tratamiento de los niños de capacidad intelectual mediocre, no a los deficientes, que necesitan escuelas especiales. También les interesa una ense -- ñanza individualizadora sumamente activa y que dé predominancia a los aspecto -- psicosensoriales y psicomotrices. Con una educación adecuada se consigue aumen -- tar incluso el cociente intelectual no porque mejore la inteligencia, sino por -- que se ponen en actividades todos sus recursos.

Apenas existen escuelas de educación especial para niños límite. En el estado actual de la enseñanza sería muy conveniente que funcionaran este tipo de escuelas ya que estos niños suelen ser bastante recuperables con un tratamiento adecuado y en una clase normal, aparte de acentuarse cada vez más su retraso, corren el peligro de convertirse en niños inadaptados o llenos de complejos. No obstante, con unas condiciones escolares más satisfactorias que las actuales, con una enseñanza menos masificada, más individualizada y de mayor calidad, indudablemente los resultados más beneficiados y de mayor calidad, indudablemente les resultaría más beneficiosa para su mejor integración social, la asistencia a un centro escolar normal apoyada por clases de recuperación en un centro especializado.

Cuando el niño no rinde todo lo que puede de acuerdo con su capacidad es indispensable averiguar el porqué. En este caso deberá seguirse siempre la norma de eliminar la causa más que intensificar el estudio y el trabajo del niño.

Hay que indagar por qué aquel niño es tan inquieto o tan conflictivo, o tan agresivo y no se concentra en absoluto en su trabajo o porque está siempre triste, o se queda aislado o es rechazado por los demás. En este caso es muy útil la confección de un sociograma o el empleo de técnicas de dinámica de grupo para hacer aflorar el problema y procurar que la solución surja del mismo grupo. Conviene también consultar con la familia.

Es preciso actuar sobre aquellos aspectos excesivamente dominantes del carácter del niño que perturben la conducta o el correcto funcionamiento de los mecanismos de aprendizaje. No olvide que si bien el carácter de una persona es invariable tiene no obstante cierta plasticidad ante la acción pedagógica y es susceptible de recibir una influencia que mejore o fortalezca sus puntos débiles. En los casos de duda será de gran ayuda la labor del orientador o del psicólogo escolar. Cuando no se disponga en el centro de los servicios de este personal especializado conviene acudir a un gabinete psicopedagógico para que haga una exploración a fondo del niño y puedan aconsejar el tratamiento adecuado.

Para los niños que muestran inapetencia por el trabajo escolar es preciso buscar nuevos estímulos y motivaciones que despierten su interés.

Hay que descubrir también los posibles casos de deficiencias físicas. - Se ha comprobado por ejemplo, que un 6 % de los niños tienen una insuficiencia auditiva, no detectable fácilmente, si no es por medio de técnicas especiales de audiometría.

Cuando ya se haya suprimido todos los factores que impiden al niño una correcta atención y concentración y se haya eliminado los problemas que no le permiten interesarse por el trabajo escolar o seguir las clases con provecho, automáticamente vera mejorar su nivel de rendimiento.

Para el tratamiento de las lagunas de aprendizaje nos interesa, como -- siempre, conocer la causa que las ha originado. Pero en este caso es sin duda más importante ver donde radica exactamente esta laguna y decidir el método que vamos a emplear para rellenarla. No tendrá los mismos fallos el niño que a los siete años ha pasado por cuatro escuelas distintas que aquel otro que adquirió un mal hábito para realizar las sumas por escrito, ni tendrá las mismas dificultades el niño que no ha comprendido una explicación determinada de su profesor -- que este otro que ha estado enfermo durante un mes o aquél que es de inteligencia lenta. Pero sea cual fuere la causa ya no podemos actuar directamente sobre ella, en este caso nos importa más la consecuencia. Lo que nos cabe hacer es, -- por una parte, diagnosticar dónde está la dificultad y por otra ver que medios -- están a nuestro alcance para subsanarla, aquí podemos hablar propiamente de enseñanza de recuperación o de lo que en pedagogía tradicional ha venido llamándose enseñanza correctiva.

No debemos decir: Este niño tiene dificultad para las matemáticas 'o' este otro no sabe hablar'; aunque sea verdad que algunos niños tienen más dificultad para el razonamiento lógico o para el pensamiento abstracto, o para expresarse por escrito, no podemos contentarnos con decir que toda aquella materia, toda aquella área, le cuesta mucho trabajo, y justificar así ante nosotros mismos que el alumno no avance como debiera. Hay que analizar dónde reside el

núcleo de la dificultad para ir directamente a ella, desmenuzarla y procurar lo antes posible que vaya asimilando aquello que le cuesta mucho trabajo o que no ha comprendido.

Basta con ser observador para advertir con facilidad dificultades en el aprendizaje de alguna materia o contenido. Hay varios procedimientos para averiguar dónde reside la dificultad; es importante observar el resultado del trabajo del alumno y comprobar el proceso del mismo, por ejemplo, para el cálculo, dea muy buenos resultados hacerle expresar en voz alta el pensamiento que sigue al resolver una división o un problema. También es útil el análisis de los --- errores más frecuentes, especialmente en matemáticas y lenguaje. Pero el medio más científico y rápido es sin duda el test de diagnóstico.

Para el cálculo, el modo de enfocar la recuperación, es evidente que, - siendo que cada niño presentará dificultades distintas, habrá que usar preferen- temente técnicas individualizadas.

1.- Forma de llevar a la práctica la recuperación

Ya hemos visto que la mayoría de las veces debemos ir a la causa del retra- so escolar para saber cómo podemos intentar su recuperación. Otras veces lo que nos importa es el retraso en sí, la consecuencia de determinados factores que ya no podemos modificar. En el primer caso se debe actuar sobre la causa y nos he- mos orientado hacia una reeducación, una solución de conflictos o unas activida- des de recuperación. En el segundo caso hemos hablado de enseñanzas de recupera- ción propiamente dichas.

Vamos a establecer dos formas de enfocar la solución de este problema se- gún sus distintos planteamientos.

a.- Actividades de recuperación

Ya hemos visto las dificultades que le puede acarrear al niño un incompleto conocimiento de su esquema corporal, un problema de lateralidad, una incorrecta - estructuración espacio-temporal, un escaso desarrollo psicomotor, una falta de ---

flexibilidad muscular, de equilibrio o de tono postural.

Conociendo la influencia que todo ello ejerce en el correcto aprendizaje escolar del niño es bueno prevenir las dificultades antes de que se presenten. Como medida de previsión, es indispensable introducir ya desde la escuela preescolar una serie de ejercicios físicos, rítmicos, psicomotrices y psicosensoriales que se irán manteniendo a lo largo de toda la enseñanza básica, -- adaptados a las necesidades de cada etapa del desarrollo.

Coincidiendo con el período inmediatamente anterior al aprendizaje sistemático de lectura y escritura o incluso en los mismos inicios es muy beneficiosa la inclusión de sesiones de Bon Départ o técnicas especiales de educación psicomotriz dentro del horario escolar. Durante toda la enseñanza básica, el manejo de distintas herramientas y materiales dará al niño una mayor seguridad, coordinación y precisión de movimientos. Los juegos pre-deportivos, aparte de educar la motricidad, serán indispensables para fomentar un respeto a las normas y un espíritu de equipo. El trabajo en pequeños grupos supondrá una ayuda para los niños que tienen distintas dificultades.

Si damos a la educación un sentido más amplio, si no nos limitamos a los factores puramente intelectuales, memorísticos o de habituación, descubrimos -- que en muchos casos las reeducaciones son innecesarias porque una amplia educación de base, no sólo por medio de enseñanzas sino sobre todo de actividades y aprendizajes ha preparado el terreno para que el niño asimile mejor, tenga menos dificultades y desarrolle toda su capacidad.

Para los niños que no han podido asistir a un centro de educación preescolar, para aquellos otros que han tenido una asistencia irregular o han estado mal escolarizados, para los que tienen un retraso o una lentitud en su -- maduración, para los niños límite (a falta de escuelas especiales), es conveniente que en los primeros grados sobre todo y si el número de alumnos de la escuela lo permite se cree un curso paralelo en el que, junto a la adquisición de un programa mínimo, los niños puedan ejercitarse en unas actividades principalmente motoras y sensoriales que debían haber realizado ya. Por supues

to que deberán participar siempre que sea posible en las actividades del otro grupo y que es indispensable una explicación para que ningún niño considere esta clase de recuperación como una clase de retrasados de un modo despectivo, -- sino que por el contrario vea su existencia como algo normal.

El profesor que lleve esta clase necesitará una cierta especialización. -- Si no es posible el desdoblamiento del curso sera conveniente el desdoblamiento del programa dentro de la misma clase: una programación básica, mínima y obligatoria, que sea superable por el 95% o el 100 % de los alumnos que vayan asimilando los contenidos mínimos.

En el caso de desdoblamiento de programa será conveniente que los alumnos muy necesitados de ello sigan clase complementarias de recuperación fuera del horario escolar para vencer cuanto antes sus dificultades y lograr que puedan incorporarse lo más pronto posible al otro grupo. Estas clases complementarias pueden darse en el propio centro o en una escuela especializada, según la naturaleza de las dificultades del niño o las posibilidades del centro. -- Para aquellos niños que al terminar el curso no han conseguido asimilar el contenido del programa básico debe pensar en curso de recuperación, clases paralelas de recuperación en el curso siguiente o clases de recuperación fuera del horario escolar. En todo caso la recuperación deberá ser sobre aquella parte del programa en la que no se ha alcanzado el mínimo, pero no sobre un área entera.

b.- Enseñanza de recuperación

Hablamos de enseñanzas y no de actividades cuando el problema se plantea a causa de una dificultad concreta en alguna materia. ¿Qué hacer con el niño que no sigue la marcha normal de la clase en ortografía o en cálculo, por ejemplo? No cabe el agrupamiento de los niños según el grado de dificultad que tengan para cada materia o cada cuestión porque las subdivisiones de grupo serían demasiado numerosas. La solución debemos buscarla por medio de técnicos: investigación, metodología, organización de la clase o de la escuela. La investigación podemos aplicarla a una evaluación del trabajo de los alum-

nos para descubrir sus puntos débiles y los del programa.

La metodología tendrá a perfeccionar los sistemas de individualización de la enseñanza para hacerla a la medida de las necesidades de cada alumno.-- La organización de la clase y también la de la escuela procurará una flexibilidad de agrupamiento de manera que cada niño pueda ir siempre en el nivel que le corresponda en cada materia.

Para mayor claridad vamos ampliar estas ideas en tres apartados.

1) Investigación de las fallas de los alumnos. Existe la necesidad de observar el trabajo del alumno y el proceso del mismo. Es muy importante el contacto directo, el diálogo, el saber por el mismo niño cuáles son sus dificultades. Pero con todo ello, de una forma individual, lleva muchísimo tiempo el procedimiento más rápido es el empleo de los test de diagnóstico.

El test de diagnóstico le permitirá descubrir rápidamente cuáles son -- los puntos débiles de cada niño en particular y cuáles las dificultades que la materia de estudio o el aprendizaje encierra para la clase en general. Si no cuenta con un test ya elaborado se puede preparar uno mismo una prueba. Para ello debe tener en cuenta que:

- Se trata de descomponer un tema o una habilidad en todas sus dificultades.
- Tiene que haber un ejercicio especial para cada dificultad.
- Más vale pecar por exceso de análisis que por defecto.

Por ejemplo, imaginemos que nos interesa analizar la madurez de un grupo para la resta. Podemos presentarles unos ejercicios según un modelo similar a éste:

1) 9	2) 25	3) 74	4) 40	5) 36	6) 50
<u>-5</u>	<u>-12</u>	<u>-28</u>	<u>-12</u>	<u>-28</u>	<u>-48</u>
7) 9638	8) 5932	9) 29	10) 16	11) 12	
<u>-7302</u>	<u>-3692</u>	<u>- 7</u>	<u>-13</u>	<u>- 9</u>	

Como se puede observar, los ejercicios se presentan en dificultad creciente : 1) operación que implica simple conocimiento de la tabla de restar; 2) operación con unidades y decenas, pero que no presenta mayor dificultad que el ejercicio anterior; 3) con unidades y decenas, pero debiendo restar más -- unidades de las que tiene el miniendo; 4) lo mismo, pero operando con el cero; 5) variante del ejercicio 3; 6) lo mismo, pero operando con el cero; 7) resta simple de cantidades de más de dos cifras; 8) lo mismo, pero debiendo restar -- más decenas de las que tiene el minuendo (variante del ejercicio 3 con más ci-- fras); 9) operación simple de restarle unidades a una cantidad que tiene tam -- bién decenas con la dificultad de salvar el espacio vacío; 10) resta de cantidades superiores a la decena, cuyo resto es sólo de unidades; 11) la misma dificultad del ejercicio 9, pero con un resto sólo de unidades.

Es conveniente que para cada una de las dificultades apuntadas haya va-- rios ejercicios, al objeto de tener menos posibilidades de error a la hora de - valorar la prueba. De estos ejercicios debe haber siempre un ejercicio impar para que haya mayoría de aciertos o fallos.

Preparada la prueba se presenta los ejercicios a los niños recomendándoles que se esfuercen en resolverlos lo mejor posible. Como no se trata de medir --- adquisiciones, sino de diagnosticar una vez comprobados los errores es muy conve-- niente que exprese gráficamente el resultado. De este modo localizaremos mejor las dificultades que presenta para nuestros alumnos la operación de la resta, - evidenciará las necesidades de cada alumno y se podrá establecer el adecuado -- programa de recuperación.

2) Recuperación por medio de técnicas individualizadas. Si por medio de una flexibilidad de agrupamientos ponemos al alumno en distintas situaciones de aprendizaje (todo el grupo, grupo medio, pequeño grupo y trabajo individual), - en el caso de la recuperación la situación por excelencia es la del trabajo in-- dividuado, ya sea por medio de enseñanza programada, por el sistema de fi-- chas, por el estudio independiente o por el trabajo personal, cada niño debe - solventar sus propias diferencias y ello no puede hacerse por medio de una en-- señanza colectiva que uniforma los problemas de todos.

El planteamiento normal de la marcha de la clase para cada nueva adquisición debe ser:

- 1a. Enseñanza colectiva, combinando las actividades de todo el grupo con las del grupo medio.
- 2a. Aplicación y ejercitación de los conocimientos adquiridos, combinando el trabajo colectivo, en equipo e individualizado.
- 3a. Control de las adquisiciones que puede realizarse por medio de -- pruebas de diagnóstico cada vez que se trate de una adquisición -- básica.
- 4a. Trabajo individualizado de ampliación para quien lo haya superado, de ejercitación para quien no acabe de dominarlo, y de recuperación para quien no lo haya adquirido.

Quando en distintas pruebas y a pesar de la recuperación el alumno no progresa, cabe pensar que no se trata de una laguna de aprendizaje y hay que -- averiguar la verdadera causa.

Por este procedimiento se evita el perder el tiempo con repeticiones -- inútiles. Tal vez el principal inconveniente de la enseñanza colectiva sea el de que el niño que ya domina una materia pierde el tiempo si sigue trabajando sobre la misma, mientras que el que todavía no ha asimilado o no ha comprendido determinada noción no la aprende por más repeticiones que haga.

Sí queremos intentar la recuperación por medio de fichas de trabajo -- individualizado debemos tener en cuenta las condiciones que deben reunir estas fichas. Lo más importante esd que se adapten a las necesidades del niño y estas necesidades no son las mismas en todas las escuelas, ni siquiera en todos los grupos de una misma escuela. De ahí que lo ideal es que cada profesor prepare las fichas de recuperación de sus propios alumnos.

Lo más práctico es partir de los errores que ha descubierto en los niños. Una vez clasificados estos errores, hay que redactar una serie de fichas para cada dificultad. Los ejercicios no deben ser una mera repetición de lo que no se asimiló o no se comprendió sino que la explicación ha de presentarse bajo formas totalmente diferentes, enfocada desde distintos ángulos, con ejercicios muy abundantes y variados, con el fin de hacer razonar al niño, de que no le resulte aburrido y de que no se habitúe a memorizar respuestas. Las dificultades irán escalonadas con la mayor graduación posible, prácticamente siguiendo las técnicas propias de la enseñanza programada, descomponiendo el tema en sus mínimas partes, de forma que en la lectura del texto puedan deducirse los elementos necesarios para dar la respuesta adecuada, y lograr de este modo la adquisición con un esfuerzo mucho menor.

En lo posible y siempre que la edad lo permita es interesante la participación del alumno en el planteamiento del programa de recuperación.

Si se ha confeccionado un cuadro con el recuento de errores, aparte de su utilidad para la preparación de las fichas de recuperación, servirá también para que cada niño sepa la serie o series que debe resolver para completar sus conocimientos.

Aunque la preparación de este material lleva un tiempo, esta dedicación queda ampliamente compensada con el rendimiento escolar de sus alumnos, ya que los esfuerzos de cada niño resultan mejor encauzados y el material del fichero del profesor, con ligeras modificaciones según las necesidades de cada momento, puede ser de utilidad durante bastante tiempo.

3) Organización escolar flexible. Para evitar problemas de retrasos escolares y lograr que los niños avancen de acuerdo con su propio ritmo y capacidad en cada materia se han ideado distintos procedimientos. Aparte de los de tipo metodológico (como puede ser por ejemplo la enseñanza individualizada con fichas o la programada ya con textos), hay sistemas que afectan a la misma estructura de la escuela.

Entre estos sistemas destaca la enseñanza no graduada en la que los niños se agrupan, no en función de nivel de conocimientos (enseñanza graduada) - sino en función del individuo, según sus posibilidades en los distintos campos de aprendizaje.

Para este tipo de enseñanza se necesitan aulas especializadas para las distintas áreas con material didáctico, libros y toda clase de medios para el trabajo personal. En estas aulas trabajan juntos alumnos de distintos niveles bajo la orientación de un profesor especialista en aquella materia, se usan -- preferentemente técnicas individualizadas. El alumno capacitado no se ve limitado por los que aprenden con más lentitud, pues un mismo alumno puede trabajar en niveles diferentes según su capacidad para las distintas materias. El profesor puede dedicarse más a los que tienen alguna dificultad.

Una variante de la enseñanza no graduada es el plan de progreso dual - en el que se establecen unos programas mínimos graduados de obligado cumplimiento para todos los niños y sus correspondientes programas de ampliación -- para los mejor dotados.

Estos programas se proponen solamente para determinadas materias básicas, generalmente lenguaje y ciencias sociales. En las restantes materias como matemáticas, ciencias naturales, educación física, educación artística y educación tecnológica se da opción a los niños para que las desarrollen más o menos según su capacidad e interés de acuerdo con una enseñanza graduada bajo la -- orientación de un profesor-tutor responsable en cada grado y el resto del horario escolar se dedica a la enseñanza no graduada a cargo de profesores especialistas en la que pueden trabajar juntos niños de distintos niveles.

Estos dos sistemas, el graduado y el dual, no son de fácil aplicación - en cualquier centro ya que implican una modificación sensible de la organiza-- ción y estructura interna del mismo. No obstante son experiencias que hay que tener en cuenta pues constituyen un excelente medio para lograr una promoción - y recuperación continuas del alumno y conseguir que vaya progresando en cual--

quier materia según su madurez y capacidad.

Una pedagogía no directiva, centrada en el alumno, con su participación en el gobierno de la clase que implica también un cambio en la estructura escolar, puede representar una ayuda eficaz para la recuperación de los menos dotados si el grupo-clase alcanza la madurez suficiente para tomar como propios los problemas individuales. Los niños son capaces de discurrir sistemas de ayuda mutua de resultados sorprendentes, a veces mucho mejores que los ideados por los profesores.

VII. CONCLUSIONES

- 1.- La tarea docente implica no sólo enseñar sino también educar, es decir orientar a los alumnos en el proceso de la formación de su personalidad.
- 2.- Enseñar y aprender constituyen un sólo proceso que sólo se pueden separar en un análisis teórico y que se interrelacionan en el dinamismo de una -- situación concreta de enseñanza aprendizaje.
- 3.- Todos los elementos que intervienen en el proceso educativo deberán ser objeto de la evaluación, ya que para que la evaluación cumpla con su -- función orientadora, debe poner de manifiesto los aciertos y las defi-- ciencias del proceso educativo.
- 4.- Para poder evaluar hace falta disponer de recursos que permitan conocer a fondo al alumno y establecer de una manera objetiva si realmente existe retraso escolar en determinado alumno y en que grado.
- 5.- Hay que averiguar lo antes posible las áreas en las que los alumnos tengan deficiencias para poner inmediatamente los medios necesarios para su recuperación y describir a través de las distintas manifestaciones del - retraso escolar a qué obedece éste, pues la mayoría de las veces, elimi-- nando la causa suprimimos el efecto.
- 6.- Si se sabe apreciar el tipo de recuperación necesario en cada caso y se enfoca con claridad y realismo el problema de los niños que precisan de una enseñanza especial, se pueden plantear todas las posibles soluciones para facilitar una promoción continua del alumno al mismo tiempo que de-- sarrolla todas sus potencialidades.

BIBLIOGRAFIA

- ANDERSON, Richard y Gerald W. Faust. Psicología Educativa. La ciencia de la Enseñanza del Aprendizaje. Tr. de Carlos Villegas. México, D.F. Ed. Trillas.
- AVOLIO, Susana de Cols. La Tarea Docente. Buenos Aires, Ed. Marymar --- Ediciones, S.A. 1975.
- BENEDITO, Vicente y otros, Evaluación aplicada en la Enseñanza. 2do. Ed., - Barcelona, Ed. Ceac, S.A. 1981
- CARREÑO, H. Fernando Instrumentos de medición del rendimiento escolar. México, Ed. Trillas, 1978.
- CONTRERAS, Angel y otros. Tecnología Educativa. México 1976.
- CONTRERAS, Ferto Raúl. Evaluación en la Escuela Primaria. 8a. Ed. México -- Ediciones Oasis, S.A. 1981.
- Diccionario enciclopédico Quillet. (t. III). Argentina, Ed., Aristedes --- Quillet, 1966.
- FERMIN, Manuel. La Evaluación Los exámenes y las calificaciones. Buenos - Aires, Ed. Ed. Kapelus 1980.
- LIVAS, González Irene. Análisis e interpretación de los resultados de la Evaluación Educativa. México, Ed. Trillas 1980.
- PALLARES, Manuel. Técnicas e Instrumentos de Evaluación. Barcelona, Ed. Ceac, S.A. 1977.
- REID, Martha, y otros. Evaluación Continua. 4ta. ed. México, D.F., Ed. - Progreso, S.A. 1980.
- RODRIGUEZ, Cruz Héctor M. y Enrique García González. Evaluación en el Aula. 4ta. ed. México. Ed. Anuies 1976.
- SUWIN, Enoch I. Técnicas Básicas de Evaluación. 2da. ed., Madrid, Ed.- Magisterio Español, 1971.
- Weiss, Carol H. Investigación Evaluativa. Tr. Francisco González Aramburo. México. Ed. Trillas, 1975.

