

"ACTITUDES RELEVANTES EN LA FORMACION DE LOS
EDUCANDOS EN LA ESCUELA PRIMARIA Y SU EVALUACION"

INVESTIGACION DOCUMENTAL

QUE PARA OBTENER EL TITULO DE LICENCIADO EN
EDUCACION PRIMARIA

PRESENTAN:

2608 MARIA DE LOS ANGELES / RUIZ CAZARES

2607 GUILLERMO COTA ALVAREZ

2609 ADELINA RAMIREZ YANEZ



DICTAMEN DEL TRABAJO DE TITULACION

Hermosillo, Sonora, a 9 de Enero de 1988.

C. Profr. (a) MARIA DE LOS ANGELES RUIZ CAZARES,
Presente. (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 Investigación documental
titulado "Actitudes relevantes en la formación de los educandos en la escuela
primaria y su evaluación"
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 diez
ejemplares como parte de su expediente al solicitar el examen.

ATENTAMENTE

El Presidente de la Comisión



PROFR. JOSE MIGUEL NORZAGARAY MENDIVIL

COMISION PEDAGOGICA BACHEZ
UNIDAD "SEAD"
HERMOSILLO
BEMM.-

DICTAMEN DEL TRABAJO DE TITULACION

Hermosillo, Sonora, a 9 de Enero de 1988

C. Profr. (a) GUILLERMO COTA ALVAREZ,
Presente. (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 Investigación documental
"Actitudes relevantes en la formación de los educandos en la escuela
titulado primaria y su evaluación"
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 diez
ejemplares como parte de su expediente al solicitar el examen.

ATENTAMENTE

El Presidente de la Comisión



PROFR. JOSE MIGUEL NORZAGARAY MENDIVIL

COMISIÓN PROFESIONAL
UNIDAD "CEAD"
HERMOSILLO
'bemm.-

DICTAMEN DEL TRABAJO DE TITULACION

Hermosillo , Sonora , a 9 de Enero de 1988.

C. Profr. (a) ADELINA RAMIREZ YANEZ,
Presente. (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 Investigación documental
titulado "Actitudes relevantes en la formación de los educandos en la escuela
primaria y su evaluación"
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 diez
ejemplares como parte de su expediente al solicitar el examen.

ATENTAMENTE

El Presidente de la Comisión



PROFR. DAVID JOSE MIGUEL NORZAGARAY MENDIVIL
UNIDAD "SEAD"
HERMOSILLO

DEDICATORIA

Con cariño para mis Hijos.

Con amor para mi Esposo por su
confianza y comprensión.

Con profundo agradecimiento a -
mis Padres y Hermanos que apoyan
ron mi esfuerzo.

Adelina

Con amor para mis Hijos.

Con ternura para el recuerdo
do de mi Padre.

Para Doña Chalita con agradec
decimiento.

Ma. de los Angeles

Para mis Hijos con mucho cariño.

Para mi Madre con profundo respeto
to y reconocimiento.

Guillermo

Para nuestros asesores de la Unidad
261 de la UPN como respuesta a la -
gran amistad y compañerismo que --
siempre sentimos de ellos.

Adelina,

Ma. de los Angeles y

Guillermo.

EPIGRAFE

"Ser es ser un tejedor con dedos que ven,
un constructor consciente de la luz y el
espacio; es ser un labrador y sentir que
se está escondiendo un tesoro en cada se
milla que se siembra; es ser un pescador
y un cazador con piedad por el pez y la-
bestia, pero con mayor piedad por los -
hambrientos y por las necesidades del -
hombre".

Gibran Jalil Gibran

I N D I C E

	Página
INTRODUCCION	10
CAPITULO I	12
1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	12
1.1 Problemática global de la docencia en México	12
1.2 Formulación del problema	14
1.2.1 Antecedentes	14
1.2.2 Definición del problema	19
1.2.3 Justificación	21
1.2.4 Objetivos	22
1.2.5 Delimitación del problema	23
1.2.6 Limitaciones	24
CAPITULO II	26
2. METODOLOGIA	26
2.1 Procedimiento	26
2.2 Justificación	27
2.3 Plan de trabajo	28
CAPITULO III	29
3. PRESENTACION DE RESULTADOS	29
3.1 Concepto de actitud	29
3.2 Componentes de la actitud	31
3.2.1 Componente cognoscitivo	31
3.2.2 Componente afectivo	32
3.2.3 Componente conductual o comportamental	33
3.3 Formación de las actitudes	34
3.4 Funciones de las actitudes	36
3.5 Relación de las actitudes con los objetivos programáticos	37

	Página
3.5.1 Area cognoscitiva	38
3.5.2 Area afectiva	39
3.5.3 Area psicomotriz	40
3.6 Técnicas de observación	40
3.6.1 Registro anecdótico	43
3.6.2 Escala de calificaciones	46
3.6.2.1 La escala numérica	46
3.6.2.2 Escalas gráficas	48
3.6.2.3 Escala descriptiva de calificaciones	48
3.6.3 Lista de comprobación o corroboración	49
3.7 Resultados de entrevistas	50
CAPITULO IV	53
4. CONCLUSIONES	53
BIBLIOGRAFIA	
APRENDICE	
ANEXOS	
GLOSARIO	

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

Si se entiende a la educación como un proceso por el cual el hombre se forma y se define como persona, la labor del docente, a través de la relación dialéctica entre teoría y práctica, tiene la finalidad de cumplir con dicho proceso.

La implementación de esta relación dialéctica en el terreno de la docencia, determinada por acciones didácticas coherentes, nos llevará a la formación acorde con esa realidad y su definición como agente renovador de la misma.

El aprendizaje como un cambio continuo implica conocimiento, actitudes, habilidades, hábitos, destrezas, etc., los cuales generarán a su vez nuevos conocimientos, nuevos hábitos, nuevas actitudes, nuevas habilidades, etc., durante toda la existencia del individuo.

El presente trabajo es el desarrollo parcial, quizá en muchos aspectos incompletos, de problemas observados en la escuela primaria sobre la evaluación de actitudes.

Las limitaciones del mismo saltan a la vista sobre todo en aquellas relacionadas con aspectos psicológicos, mismos que sólo son tratados en forma general.

Por otra parte este estudio sólo pretende manifestar nuevas inquietudes sobre un problema determinado: "La Evaluación-

de Actitudes Relevantes en la formación de los Educandos en la-Escuela Primaria".

En este sentido consideramos que, como una tentativa, el -trabajo incide sobre una problemática a la que en el campo de -la docencia se le ha dado escasa importancia o, lo que es peor, se le ha tratado con indiferencia o apatía, por lo que este hecho nos hace considerar urgente y necesario el uso de técnicas-de observación en la escuela primaria.

El proceder del docente, en cuanto a su práctica concreta -implica necesariamente un cambio radical en la instrumentación-para evaluar, acorde con la funcionalidad del proceder metodoló-gico en la generación del conocimiento.

En consideración a lo anterior, el equipo de investigación-espera que con la metodología utilizada, la recopilación biblio-gráfica, las opiniones consultadas y las conclusiones obtenidas de todo el proceso de esta investigación documental, se cumpla con el objetivo de aportar una información suficiente al magisterio y a la comunidad educativa en la educación primaria.

CAPITULO I

1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

1.1 Problemática global de la docencia en México

Es indiscutible que la base de la pirámide educativa, está conformada por los lineamientos del sistema de acuerdo a su ideología, dichos lineamientos están supeditados siempre a la interpretación de quienes en ese momento deciden los rumbos de una nación.

Necesariamente la implantación de una ideología está determinada por un sinnúmero de factores entre los que el factor humano es determinante en su concientización, empezando con los colaboradores más cercanos al sistema como Secretarías, Consejos y otras dependencias pertenecientes al mismo engranaje.

En la estructura social de nuestro país, hay una marcada división de clases, en las que unas están supeditadas a los intereses de otras, cabe mencionar que la mayoría lo forman las clases oprimidas y por tal razón la contribución del maestro por superar la condición de estas clases es determinante con su actitud razonada y consciente.

Cabe hacer notar que la posición que debe asumir el maestro se instala en un campo presionado por el sistema y la propia sociedad. Desde esta posición el maestro debe ser optimista pero no ingenuo al conseguir cambios tan trascendentales como quisiera. Tiene que reconocer ante todo la realidad.

El docente debe minimizar la distancia, como principio en -
tre él y sus alumnos y entender que con base en esta actitud -
puede llegar a crear alumnos independientes, maduros y conscien
tes de su propio entorno que a la postre serán generadores de -
conciencias nuevas.

El maestro en su docencia debe apartarse de la idea de que-
hay que trabajar sobre lo conocido y seguro y adoptar la acti -
tud indagadora por lo desconocido en sus alumnos a través de -
sus comportamientos concretos.

Los docentes tienen un compromiso triple con nuestra socie-
dad: como científicos y educadores crear una nueva imagen del -
hombre, como auténticos humanistas reestructurar dicha imagen -
de acuerdo a la realidad vivida y como ciudadanos al contribuir
en lo posible al nacimiento de un hombre nuevo, un hombre revo-
lucionario, consciente de la trascendencia de su formación inte
gral.

Históricamente la docencia en México ha tenido algunos lo -
gos positivos implementados por la sucesión de reformas educa-
tivas, que si bien algunas no han llegado a feliz término, sí -
han influido en la determinación de rumbos acordes con los dife
rentes momentos vividos por la nación; pero como dialécticamen-
te todo es cambiante debemos apoyarnos en las experiencias (a -
ciertos y errores) para la superación de etapas.

Una de las etapas superadas de la docencia en nuestro país-
es la concepción de la formación del modelo del alumno recepti-

vo, memorista, pasivo por la de un alumno activo, autocrítico, - que proponga soluciones, transformador de su entorno social.

1.2 Formulación del problema

1.2.1 Antecedentes

El mejor modo de comprender las actividades actuales de una ciencia es conocer su pasado. En este tema, no se puede situar con precisión sus orígenes ya que, como los de todos el campo - del conocimiento se pierden en la obscuridad del tiempo. Remontándonos a la antigua Grecia, nos damos cuenta que Aristóteles ya había intentado crear un primitivo sistema para comprender - las causas de la conducta humana combinando la observación y la interpretación del comportamiento. Este intento naturalista por comprender las causas de la conducta humana declina ante la conceptualización nacida durante la Edad Media y resurge en el siglo XVII retomando los hilos que, con el tiempo, habrían de tejer nuestro material científico. Descartes aborda el tema de - la conducta humana como determinada por fuerzas naturales, pero sólo en forma parcial al reestablecer la idea de que por lo menos algunas causas de la conducta humana existían en el ambiente observable y fijó con ésto las bases filosóficas que, con el tiempo, vendrían a justificar un enfoque experimental de la conducta. Muchos fueron los enfoques nacidos de dichas ideas e innumerables los experimentos hechos al respecto, mismos que permitieron el desarrollo de la corriente conductual.

Así, el antecedente más concreto en relación al tema se en-

cuentra ligado directamente a la Psicología Educativa, ciencia-social con menos de cien años de existencia en cuyo origen participaron educadores, filósofos y psicólogos que influyeron teóricamente a enriquecer el panorama presente del proceso de aprendizaje como: Wilhelm Wundt, William James, John Dewey y Edward-Thorndike.

Muchas son las aportaciones que la educación debe a estas personas. Aunque "Wundt no estaba interesado en el proceso de aprendizaje como tal, influyó en el método en el que más tarde se estudiarían muchas conductas educativas, propiciando en otros científicos la consideración de que sus investigaciones podrían enseñar muchas cosas sobre los seres humanos; así nacieron departamentos de Psicología Educativa. Cabe aclarar que a este proceso contribuyó también de forma notoria, el trabajo de muchas personas con intereses completamente ajenos a los de Wundt....

William James fue uno de los primeros psicólogos que afrontaron y debatieron públicamente problemas educativos. A diferencia de Wundt, hizo un verdadero esfuerzo por introducir la Psicología al campo de la educación. James opinaba que el conocimiento de los sentimientos, ideas, intereses y valores de los alumnos, obtenidos a través de las observaciones de los profesores podrían beneficiar en gran medida a la enseñanza y al aprendizaje". (1)

1. Margaret Clifford M. Enciclopedia Práctica de la Pedagogía. Fundamentos y Desarrollo. pp. 29-33.

John Dewey sin ser psicólogo ni siquiera científico fue unconvencido de que los niños necesitaban un ambiente natural para aprender, una participación activa en sus propios procesos de aprendizaje.

"Deseaba que los profesores ofrecieran ambientes de aprendizaje estimulantes, que guiaran y alentaran a aprender al estudiante no iniciado y que hicieran hincapié en la participación e investigación del alumno...."

Edward L. Thorndike conocido como Padre de la Psicología Educativa, se preocupó por encontrar un método exacto, riguroso y cuantificable para investigar y resolver los problemas relacionados con el aprendizaje. Muchos otros como los seguidores de Thorndike, subrayaron la importancia de la precisión en la medición de los resultados educativos....

La influencia de los primeros psicólogos educativos y de los más recientes pueden apreciarse en las escuelas de hoy. Cuando observamos una clase de niños investigando la vida de los animales y las plantas en un parque pensamos en Dewey que consideraba que la actividad del niño es determinante en el proceso de enseñanza-aprendizaje". (2)

En el campo de la Psicología Social están contempladas las bases científicas en cuanto a la medición de actitudes se refiere. Dentro de esta rama de la Psicología se plantean algunas

2. Idem.

perspectivas históricas que se consideran de gran importancia - para el desarrollo de este apartado de nuestro tema de investigación, (antecedentes de la formulación del problema).

Ya en 1918 Thomas y Znaniecki pensaban que la Psicología Social era el estudio científico de las actitudes....

El desarrollo del estudio de las actitudes ha estado relacionado con la sociedad de consumo de occidente, así como con la situación del mundo en los últimos cincuenta años....

En 1935 Allport indicaba que la bibliografía existente incluía más de cien definiciones diferentes de actitud. En los años restantes ha continuado tal proliferación, por lo que Berkowitz (1972) propone dividir en categorías las definiciones con base en tres características básicas: a). Algunas como las propuestas por Thurstone y Osgood, consideran que actitud es una evaluación o una reacción afectiva. Entonces se medirá la actitud teniendo en cuenta si los sentimientos de un individuo hacia un objeto son favorables o desfavorables; b). Otros autores consideran que es característica principal de una actitud la disposición a actuar de cierto modo; c). Un tercer grupo de investigadores piensa que la actitud es una mezcla de tres componentes: el afectivo, el cognoscitivo y el conductual. Un cuarto grupo de investigadores, que se atienen a un punto de vista extremadamente funcionalista o skineriano considera que las actitudes son disposiciones de respuesta similares a cualquier otra disposición que sirva de base a una ejecución aprendida (Mc

Guinnis, 1970). Por otra parte, Campbell (1963) propone clasificar las distintas definiciones de actitud en dos categorías:

a). Conductistas (lo que coincidiría con el punto de vista de McGuinnis), y b). cuasifenomenológicas (lo que concordaría con el concepto de actitud que la considera una cognición con tres componentes fundamentales: afectivos, conductuales y cognoscitivos)....

No obstante, gran parte de los investigadores está de acuerdo con la idea general de que una actitud incluye un componente afectivo y otro conductual y que deben tenerse en cuenta ambos cuando se estudian las actitudes. McGuinnis (1970) piensa que dentro de un marco conductual, una actitud es una clase de conductas sujetas al control de una variable social única, llamada referente de la actitud. Es un rasgo común de las actitudes que incluyen reacciones emotivas, al igual que una ejecución pública....

Por otra parte, Triandis (1971) define a actitud como una idea cargada de emoción, que permite una clase de acciones ante cierta clase de situaciones sociales. Gran parte de las definiciones de actitud consideran, por tanto y en mayor o menor medida tres componentes fundamentales: uno cognoscitivo, otro afectivo y otro conductual....

Quizá la mejor manera de integrar las diferentes ideas acerca de una actitud sea considerar la relación conceptual que existe entre un estímulo observable (el objeto de la actitud) y

la conducta observable y mensurable, que se presenta como reacción ante dicho objeto. En este marco, propuesto por Rosenberg y Hovland (1960), el concepto de actitud y sus tres componentes constituyen lo que los investigadores de la Psicología llaman variables intervinientes . (3)

1.2.2 Definición del problema

Es innegable que la evaluación en cualquier actividad em -- prendida es de vital importancia ya que en ellas se reflejan -- los aciertos y errores contenidos en el proceso de planeación -- de dicha actividad.

En el campo de la educación debe contemplarse la evaluación desde la formación de planes de estudio y programas hasta las -- actividades concretas de la docencia. Al respecto creemos que -- las funciones de la evaluación han sido concebidas en forma par -- cial ya que se han concretado a evaluar sólo el área cognosciti -- va, restando importancia a evaluar al área afectiva.

Por esta razón se pretende enfocar la investigación hacia -- el campo de la evaluación del comportamiento de los alumnos con el objeto de hacer de la evaluación en la escuela primaria un -- instrumento que realmente refleje los alcances de una formación integral del educando.

3. James Wittaker O. La Psicología Social en el mundo de hoy.
pp. 238, 239 y 240.

Si en la evaluación del área cognoscitiva existen algunas - limitantes, las hay más en la evaluación del comportamiento de los alumnos. No podemos aventurarnos a afirmar categóricamente que el aspecto referido al área afectiva ha sido desplazado o - relegado intencionalmente por los docentes pero si creemos, como ya se mencionó anteriormente, que existen obstáculos que impiden la contemplación de este apartado del proceso enseñanza-a - aprendizaje en cuanto a su evaluación se refiere.

Al respecto Eson nos dice lo siguiente: "Payne (1968) hace - notar que un objetivo de educación tiene dos componentes un ele - mento de contenido y un elemento de comportamiento. Es relativa - mente fácil especificar el aspecto de contenidos del plan de es - tudios y diseñar los procedimientos apropiados de evaluación. Es mucho más difícil resolver el elemento de comportamiento. Porque creemos que el desarrollo de las aptitudes cognoscitivas se reflejan en la evaluación verbal y porque las pruebas verba - les están bastante más a la mano, el aspecto cognoscitivo del - plan de estudios ha recibido mucho mayor atención que otros ob - jetivos legítimos.

Por consiguiente hay objetivos de la educación tales como - el desarrollo de aptitudes y valores o cualidades personales ta - les como autodirección y la cooperación del grupo, que reciben - poca atención en la evaluación, aún cuando aparecen con frecuen - cia en las declaraciones de los objetivos del curso". (4)

1.2.3 Justificación

La elección del presente trabajo fue motivada por una preocupación nacida de la experiencia docente a través de la observación constante de cómo se abordan los problemas de comportamientos en los últimos grados de educación primaria.

Creemos que la evaluación del comportamiento en la escuela primaria consciente o inconscientemente ha sido relegada a segundo término y que por tal situación hay mucho por hacer al respecto; para lo cual nos proponemos retomar investigaciones ya probadas en diferentes propuestas de autores reconocidos.

Pensamos que en la escuela primaria, la evaluación de conocimientos aún con las deficiencias de cualquier índole que pudiera haber se realiza; en cambio en la evaluación del comportamiento el panorama es diferente ya que, aunque éstos se manifiestan, no son contemplados como parte de la formación integral del educando. Consideramos que esta deficiencia en el aspecto evaluativo genera parcialidad en el proceso de evaluación. Si se atendiera debidamente este campo evaluativo, implícitamente estaríamos contribuyendo al avance cognoscitivo del alumno, porque cuando se reconoce y se estimula la creatividad, el desarrollo de aptitudes, la motivación de actitudes, la formación de hábitos y destrezas; se está desarrollando y formando la personalidad y lógicamente, como ya lo mencionamos, proporcionando elementos que favorecen al campo cognoscitivo.

Si consideramos las variables externas que influyen en el -

comportamiento de nuestros alumnos entenderemos que es apremiante la consideración de la evaluación del comportamiento en la escuela primaria ponderando los comportamientos positivos del exterior y contrarestando los negativos. Esta canalización repercutirá no sólo en la formación de un buen hijo, un buen padre, sino un buen ciudadano.

La justificación que pudiéramos dar al hecho de la evaluación del comportamiento, tan importante en la formación integral del educando, radica en las dimensiones que abarca dicho problema. Quizá lo más importante sería la trascendencia que en materia educativa tendría el enfoque correcto de este tipo de evaluación.

1.2.4 Objetivos

Los objetivos de nuestro trabajo podrían clasificarse en dos grupos, por un lado los objetivos teóricos y por otro los objetivos prácticos; dentro de los primeros abordaremos la mayor cantidad posible de fuentes de información, que nos permita tener una visión clara y precisa sobre lo que ya existe en relación a la evaluación del comportamiento, indistintamente de las corrientes que lo abordan; en relación a los objetivos prácticos proporcionaremos instrumentos válidos para la evaluación del comportamiento como escalas estimativas, anecdotario, listas de cotejo, registros específicos, etc.

A continuación enumeraremos algunos objetivos que se pretenden lograr con este trabajo de investigación:

- a. Motivar al docente para que, en caso necesario tome conciencia de la importancia que tiene la evaluación del comportamiento de los educandos como parte de su formación integral.
- b. Proporcionar puntos de vista de diferentes autores en cuanto a la evaluación del comportamiento se refiere.
- c. Subrayar la importancia que la evaluación del comportamiento tiene en el campo cognoscitivo.
- d. Reforzar en el docente los conocimientos que en materia de evaluación de actitudes posee.
- e. Facilitar al maestro una mínima guía para la evaluación de comportamientos.
- f. Definir las consecuencias que trae consigo una buena evaluación del comportamiento.
- g. Promover la generalización del uso de instrumentos para evaluar el comportamiento.
- h. Sugerir instrumentos válidos adaptables a la evaluación del comportamiento.
- i. Proporcionar información sobre la forma de que cada docente puede elaborar sus propios instrumentos de evaluación.

1.2.5 Delimitación del problema

Debido a las características de nuestro trabajo como una investigación documental, de acuerdo a la bibliografía consultada, al problema concreto observable en la evaluación actual en la escuela primaria, a la complejidad que implica la evaluación de comportamientos, a la existencia de una gran variedad de instrumentos para medir conductas y ante la imposibilidad de abarcar-

todo lo que teóricamente se ha estudiado presentamos en este documento lo que a nuestra consideración es más práctico y factible de llevarse a cabo por el docente en la escuela primaria.

Dentro de la gran gama de comportamientos observables proponemos la contemplación única de la evaluación de actitudes y hábitos, y ante la influencia de variables motivadas por el grado de madurez de los alumnos presentada a través de su paso la educación primaria, cronológicamente hablando, pretendemos que esta investigación sea una propuesta abierta para que el docente la adecue al grado en que desempeña su labor.

1.2.6 Limitaciones

En el desarrollo del presente trabajo de investigación documental se tomó en cuenta, al elegir el tema, las dificultades inherentes al mismo, es decir, el acceso a las fuentes de información, el tiempo disponible, la utilización de técnicas y métodos de investigación, la aptitud investigadora personal, la asesoría adecuada, el conocimiento de las materias afines al tema, la disposición de trabajar en equipo y la necesidad de cubrir otras necesidades impuestas por el mismo.

Afortunadamente, las fuentes de información fueron suficientes y adecuadas; el tiempo disponible, ajustable.

Gracias a la aportación de las entrevistas, que nos proporcionaron sugerencias interesantes y atinadas, respecto a los materiales afines al presente tema de investigación, se pudieron-

salvar algunos escollos en cuanto a bibliografía y otras aportaciones empíricas propias de los entrevistados.

Los recursos materiales pasaron a segundo término, quizá - por la predisposición del equipo investigador para llegar a la meta deseada, misma que, condujo a vencer otros requerimientos obligados; como lo fueron las entrevistas libres a compañeros - docentes y personas preparadas e interesadas particularmente en el tema.

Lo que representó mayor dificultad fue lo que respecta a la habilidad en la utilización de técnicas y métodos de investigación, por parte del equipo; aunque, la actitud positiva de éste motivó la aptitud investigadora personal. La experiencia coadyuvó en parte a dominar la mencionada limitante. Gracias a ello y a la atinada asesoría disponible se logró, si no dominar las - técnicas y procedimientos de recopilación de datos, si interpretarlo y aplicarlos convenientemente. En esto auxilió en mucho - la disponibilidad de trabajar conjuntamente tanto los integrantes del equipo como el cuerpo de asesores.

En cuanto a la factibilidad de llevarse a la práctica la evaluación propuesta, no existen obstáculos puesto que, por un - lado, el programa es nacional y por otro los comportamientos antes mencionados no son exclusivos de un medio determinado.

CAPITULO II

2. METODOLOGIA

2.1 Procedimiento

En la elaboración de nuestro trabajo, dado la amplitud del tema en general, juzgamos conveniente abordar la conceptualización inductivamente, abocándonos en forma directa al concepto de evaluación de actitudes, y a la problemática que genera el hecho concreto de la falta de contemplación de este aspecto en la práctica docente. El propósito de enfocarlo de esta manera es el de no perdernos en la generalización de conceptos más amplios como conducta y comportamiento. Aún sin abordar dichos conceptos en toda su profundidad consideramos implícita la información que de ellos se tiene en relación directa con las actitudes.

En cuanto al procedimiento a seguir, nos dimos a la tarea de recabar literatura relacionada con el problema descrito y a la lectura de la misma con el fin de obtener las premisas y principios teóricos, columna vertebral de nuestro trabajo. El análisis y comparación de la información obtenida aunada a nuestra experiencia como docentes nos proporcionará una visión aproximada del problema concreto de investigación. Con la finalidad de conocer la opinión de especialistas relacionados con las diferentes ramas del quehacer educativo implementamos encuestas a psicólogos, pedagogos y docentes de reconocida preparación profesional, con base en su curriculum y a su antigüedad en la docencia (supervisores, directores y maestros de grupo).

Al mismo tiempo que recabábamos la información obtenida de la consulta de la literatura a nuestro alcance y de la experiencia de los entrevistados, hicimos los aportes dictados de nuestra experiencia como maestros de grupo, a través de más de quin ce años de docencia.

2.2 Justificación

Las causas que motivaron este procedimiento a seguir (Investigación Documental) fueron la observación del abandono casi to tal de evaluación de actitudes por parte de los docentes aún -- cuando existe la necesidad de la contemplación de este aspecto -- dentro de la labor docente, implícita en los objetivos específi cos del área afectiva de los programas que manejamos los maes -- tros.

Derivado de lo antes expuesto, consideramos la urgente nece sidad de retomar, en el campo de la docencia, las teorías cient - tíficas sobre la evaluación del comportamiento dada su validez -- actual, adaptando las técnicas propuestas que más se acomoden a la labor docente.

Juzgamos que el haber adoptado el procedimiento de una in -- vestigación de campo, nos hubiera conducido a una comprobación -- de que, en la realidad, no se lleva a cabo este importante com -- plemento de la evaluación; por tal motivo, creemos más importan -- te hacer una propuesta abierta al docente sobre la urgente nece -- sidad de hacer una evaluación más completa de los educandos al -- considerar la evaluación tanto del área cognoscitiva como del --

Área afectiva y del área psicomotriz.

2.3 Plan de trabajo

En la elaboración de nuestro plan de trabajo seguimos un esquema lógico-sistemático, al mencionar tema, subtema, y aparta - dos, dictados por el esquema decimal propuesto como opción en el Manual de Consulta de Técnicas de la Investigación Documental, - contenido en el volumen de Redacción e Investigación Documental II de la Universidad Pedagógica Nacional.

CAPITULO III

3. PRESENTACION DE RESULTADOS

3.1 Concepto de actitud

A continuación presentamos un esquema general sobre la evaluación de actitudes; obtenidas a través de la consulta de distintas fuentes de información. En la presentación aparecen en primer lugar generalidades sobre el concepto de actitud, seguidamente los componentes de la actitud y la formación de actitudes intercalando al manejar la información obtenida, comentarios nacidos de nuestra experiencia.

La aparición del concepto actitud según Jean Maisonneuve - significa un progreso muy importante en el campo de la psicología social, como fase intermedia entre lo psicológico y lo social, admitiendo la actitud conceptualmente hablando como individual-colectiva y colectiva-individual.

Dialécticamente considerado podemos suponer que, una acti - tud podía ser el reflejo de la actitud de todo un grupo o viceversa, la actitud de un grupo puede reflejarse en una conducta-individual.

El punto intermedio mencionado por este autor radica en saber si la actitud es producto de influencias externas o es es - pontánea.

Según Gerardo Marín una gran multitud de comportamientos en el mundo tienen su base en la actitud que asumen los componen -

tes de un determinado grupo social y que ésta no sólo es una parte de la conducta de dicho grupo sino un importante medio para conocer como reaccionará dicho grupo ante determinadas circunstancias o hechos.

Individualmente es válido el mismo principio puesto que, en el campo educativo la actitud que asuma un niño nos inducirá a predecir reacciones futuras.

Ejemplo: un niño que se muestra reacio y apático en el aseo de su salón, podrá ser en el futuro un ciudadano que no responda al llamado de "Ponga la basura en su lugar". Un tratamiento adecuado para la conducta de este tipo, podría determinar una futura conducta positiva.

Según Secord y Backman una actitud individual puede ser consecuencia de una actitud intergrupala.

En el ejemplo anterior la actitud individual del niño puede ser resultante del grupo en el cual convive, donde las manifestaciones de cooperación comunitaria hacia el aseo de la misma sea negativa.

Las conductas se manifiestan a través de actitudes pero no son por fuerza permanentes si no más bien adaptativas al medio social en que se mueve el individuo que las manifiesta.

"Según Rosnow y Robinson (1967) el término actitud denota la organización de los sentimientos, de las creencias y de las predisposiciones de un individuo para comportarse de un modo dado.

Como lo señala Krech, Crutchfield y Ballachey (1982) las actitudes sociales tienen un significado adaptativo puesto que representan un eslabón psicológico fundamental entre las capacidades de percibir y de emprender de una persona al mismo tiempo y dan significación a su experiencia continua en un medio social - complejo". (5)

Como ya lo indicaba Allport, para 1935 ya existían más de cien definiciones de actitud, en la actualidad, creemos que el número de éstas se ha incrementado. Dada la proliferación de dichos conceptos se hace necesaria la clasificación de éstos de acuerdo a sus características básicas.

3.2 Componentes de la actitud

A juicio de algunos autores la clasificación más congruente es la que atiende a la actitud como una mezcla de tres componentes: el cognoscitivo, el afectivo y el conductual o comportamental como lo mencionó León Mann.

A continuación trataremos de dar una explicación ejemplificada de cada uno de estos componentes.

3.2.1 Componente cognoscitivo

Este componente está determinado por el conocimiento que se tenga del objeto. Por tanto para que exista una carga afectiva -

en pro o en contra de un objeto definido es necesaria la representación cognoscitiva de dicho objeto, ejemplo:

Si a un niño de tercer año de primaria se le preguntara qué piensa él acerca de las causas que originaron la decadencia del Imperio Romano, su actitud sería de indiferencia, puesto que no tiene internalizado el tema (no existe el elemento cognoscitivo).

Una actitud muy diferente sería la externada por un niño de quinto grado al final del curso.

3.2.2 Componente afectivo

Este componente es sin duda el más evidente en la conformación de una actitud y se define con el sentimiento a favor o en contra de un determinado objeto o hecho.

Es conveniente mencionar que existe una tendencia a la coherencia o relación entre el componente cognoscitivo y el afectivo.

Retomando el ejemplo anterior, la actitud del niño de tercer año por falta de conocimiento del tema, carecerá de comportamiento afectivo, mientras que el muchacho de quinto año, apoyado en el conocimiento del tema, externará con detalles y quizá con ejemplos y comparaciones sus conocimientos.

El hablar acaloradamente del tema demuestra el componente afectivo de la actitud.

3.2.3 Componente conductual o comportamental

"El componente conductual de una actitud incluye el acto o la conducta a que se dedicará un individuo en presencia de cierto estímulo". (6)

"El componente comportamental de las actitudes sociales consiste en la tendencia a actuar o reaccionar de un cierto modo con respecto al objeto. Es la política o la orientación a la acción y se mide registrando lo que el individuo dice que hará o, mejor aún, lo que en realidad hace". (7)

Siguiendo con el ejemplo anterior el componente conductual se manifestará, cuando el niño de quinto año saque sus propias conclusiones comparando los sucesos actuales con los presentados en la Roma Antigua.

A continuación abordaremos a Piaget porque consideramos que vierte conceptos muy relacionados en los componentes de las actitudes, a sabiendas que no ocuparon un lugar prominente en su pensamiento o experimentación. Los conceptos a que nos referimos son la motivación y la acción.

Piaget menciona la relación de la motivación y la acción con el desarrollo cognoscitivo, (componente de las actitudes) tam -- bién hace mención del comportamiento motivacional afectivo (otro

6. James Wittaker O. Op. Cit. pp. 245-246.

7. S.E.P. Antología de Psicología Social. Op. Cit. p. 127.

componente de la actitud) como fundamental en su teoría de la cognición, y al referirse a la acción (componente conductual de las actitudes) la pondera como ingrediente central del funcionamiento intelectual.

Al referirse al afecto y a la cognición los maneja como elementos indisociales en la vida real que se hayan comprometidos forzosamente en toda adaptación humana (las conductas se manifiestan a través de actitudes pero no son por fuerza permanentes sino más bien adaptativas al medio social en que se mueve el individuo que las manifiesta).

3.3 Formación de las actitudes

Definitivamente, las actitudes regulan la conducta social de un individuo, éstas surgen de las interacciones sociales a las que está sujeto el individuo desde niño, empezando por las prácticas de socialización que recibe en el hogar directa o indirectamente; como el amor filial, el amor maternal, el concepto de lo bueno y lo malo, convivencia con sus amistades, familiares, etc.

Las mencionadas influencias en el hogar son iniciales, así como la derivación de actitudes que de ellas surgen, ya que, el proceso de socialización es continuo incluyendo en esto las prácticas de socialización recibidas de maestros y demás sujetos con los que convive el individuo durante toda su vida.

Se notará en el transcurso de este proceso que la experien

cia social y la modificación de actitudes entran en un proceso dialéctico donde tanto la experiencia social como actitudes se influyen mutuamente en un proceso de cambio continuo que a la postre determinará la formación de la personalidad del individuo.

La experiencia es uno de los factores más poderosos en la creación de actitudes, de ahí, la importancia de la manera de como un niño adquiere o redescubre un aprendizaje. Las consecuencias de adquirir un aprendizaje con base en la experimentación y la lógica pueden ser ilimitadas porque más importantes que el conocimiento en sí, es la formación de la actitud de llegar por sí solo a conocimientos nuevos.

El papel que ocupa el individuo es otro factor que modifica o crea actitudes. Quien desempeña el papel del maestro presenta una serie de actitudes que van de acuerdo a su campo de acción - por ejemplo, sus actitudes en el campo educativo tenderán a ser positivas en cuanto al objetivo de tratar de lograr la formación integral en sus alumnos.

El efecto de la comunicación en general es otro factor que hay que tomar en cuenta en la creación y modificación de actitudes ya que constantemente estamos recibiendo la influencia de toda una gran variedad de mensajes provenientes de los medios masivos de comunicación como la radio, la televisión, la prensa, etc. con la mención de los factores antes descritos y su influencia en la reacción y modificación de actitudes, no pretendemos profundizar en ninguno de ellos puesto que, consideramos que el ana

lizarlos en detalle nos desviaría del objetivo de nuestro tema. Examinar estos factores y otros muchos, escapan a las posibilidades de nuestro trabajo, de modo que sólo tocamos en forma general los antes mencionados para dar una idea de la gran variedad de factores sociales que influyen en las actitudes.

3.4 Funciones de las actitudes

Las funciones de las actitudes se relacionan íntimamente con la formación de la personalidad, ya que, vistas éstas como fuentes de motivación permiten la adaptación del individuo al medio. En cuanto al mantenimiento y a la modificación de las actitudes sociales, Katz menciona cuatro funciones diferentes: adaptación, expresión de valores, conocimiento y defensa del yo.

La función de adaptación le permite al individuo adoptar la actitud que le proporcione la aprobación de los diferentes grupos en los que se mueve, de tal manera que con ello obtiene la recompensa de ser admitido en el grupo y minimizar el castigo de ser rechazado.

En la expresión de valores el individuo expresa actitudes apropiadas a sus conceptos personales, mismos que ya fueron integrados desde su niñez a través de identificaciones con sus padres y otras figuras significativas (maestros, hermanos, amigos, etc.). Las creencias religiosas, patrióticas e ideológicas se basan principalmente en esta función.

La función de conocimiento está limitada significativamente por la experiencia, de tal manera que sus manifestaciones están

rán encuadradas en situaciones coherentes con la carga cognoscitiva poseída por el sujeto.

En la función que Katz llama defensa del yo, se observa una actitud de protección, una especie de coraza que impide el conocimiento de verdades básicas desagradables para el sujeto; dicha actitud, contrariamente a lo que podría suponerse provoca a menudo reacciones de defensa, manifiestas en apatía o resignación encubiertas por el medio, aunque el temor puede desencadenar cambios espectaculares y radicales en la actitud del individuo.

3.5 Relación de las actitudes con los objetivos programáticos

La relación existente entre lo antes expuesto respecto a las actitudes en forma general, los componentes de las actitudes, formación y funciones de las mismas se encuentra en la taxonomía de los objetivos hecha por Benjamín S. Bloom, donde clarifica el motivo y la importancia de clasificar los objetivos de acuerdo a las esferas del conocimiento: cognoscitivo, afectivo y psicomotriz.

Como es sabido por los docentes en los objetivos específicos de los programas, motivos generadores que permiten alcanzar metas contempladas en los objetivos particulares y éstos a su vez alcanzar las planteadas en los objetivos generales de cada unidad, se especifican las acciones, sentimientos y pensamientos que se esperan de los estudiantes como resultado de la enseñanza. Dado las características que encierran en sí los objetivos específicos y sus consecuencias de aprendizaje, es obligación del

maestro determinar no sólo el procedimiento metodológico para al canzar dichos objetivos si no conjuntamente, determinar también el procedimiento que se utilizará en su evaluación.

La concordancia entre los componentes de las actitudes y los componentes de los objetivos específicos radica precisamente en la congruencia de los mismos componentes. Aunque quizá haya obje tivos específicos en los que no se clarifican dichos componentes que implícitamente están en ellos contenidos.

El hecho de que encontremos objetivos específicos en los que no se clarifican sus componentes cognoscitivo, afectivo y conduc tual, no quiere decir que sólo se contemple en ellos una esfera del conocimiento, por fuerza están implícitas las demás. Dicho fenómeno se presenta dada la inclinación de cierto objetivo ha - cia una sola área del conocimiento.

3.5.1 Area cognoscitiva

En esta área se incluyen aquellos objetivos que se refieren a la memoria o evocación de los conocimientos y al desarrollo de habilidades y capacidades técnicas de orden intelectual.

"Abarca los objetivos que subrayan el hecho de recordar o re producir algo que supuestamente ha sido aprendido antes así como aquellos que implican la solución de alguna tarea intelectual pa ra la cual el individuo debe determinar primero cuál es el pro - blema esencial y después reordenar el material que ha recibido o combinarlo con ideas, métodos o procedimientos conocidos previa-

mente. Los objetivos cognoscitivos van desde la simple evocación de los materiales adquiridos hasta algunas formas muy originales y creativas de combinar y sintetizar nuevas ideas y datos. La mayoría de los objetivos educacionales caen dentro de este dominio". (8)

Quizá por esto la tendencia de los docentes a la utilización marcada de las pruebas escritas.

3.5.2 Area afectiva

"En esta área se incluyen aquellos objetivos que describen - cambios en los intereses actitudes y valores, el desarrollo de - apreciaciones y una adaptación adecuada....

Las finalidades que caen dentro de esta área no son formuladas con precisión y, en la práctica los maestros no parecen tener una idea muy clara de cuales son las experiencias de aprendizaje apropiadas para alcanzar aquéllas. Es difícil describir las conductas apropiadas en relación con estos objetivos, desde el momento en que los sentimientos y emociones son tan significativos, en su dominio, como las manifestaciones de una conducta determinada....

Comprende los objetivos que destacan un tono emocional, un sentimiento, un grado de aceptación o rechazo. Los objetivos afectivos van desde la simple atención ante fenómenos selecciona

8. Benjamín Bloom S. Taxonomía de los Objetivos de la Educación.
pp. 8 y 182.

dos hasta cualidades de carácter y conciencia complejas pero internamente coherentes. En la literatura educacional encontramos gran número de estos objetivos expresados en términos de intereses, actitudes, apreciaciones, valores y conjuntos de emociones y predisposiciones....

3.5.3 Area psicomotriz

Contiene los objetivos que subrayan alguna habilidad muscular o motora, alguna manipulación de materiales u objetos o cualquier acto que requiera coordinación neuromuscular". (9)

Estos objetivos están relacionados con el componente de las actitudes que otros autores llaman componente conductual o comportamental y están presentes, a nuestro parecer en todas las áreas del programa aunque más significativamente en las referentes a Educación Física, Educación Artística y Educación Tecnológica.

3.6 Técnicas de observación

Como ya se mencionó anteriormente en uno de los apartados de nuestro trabajo, creemos que hay un porcentaje considerable de productos de aprendizaje que pueden medirse o evaluarse mediante pruebas objetivas, especialmente en el campo informativo o teórico (conocimientos) en la comprensión y en las habilidades del

9. Ibid. pp. 8, 182, 183.

pensamiento; pero tal vez haya sido la demasiada importancia a este campo en todas sus áreas lo que ha llevado al docente a ponderar demasiado las pruebas escritas dentro de la evaluación del aprendizaje, y llevarlo a depender casi totalmente de ellas, dejando de lado otros procedimientos de evaluación relacionados con el área afectiva (comportamiento).

"Los productos de aprendizajes en las áreas de habilidades, así como las transformaciones del comportamiento en la evolución personal-social son especialmente difícil de valorar mediante la prueba usual por escrito". (10)

Visto así, nos damos cuenta que los métodos de técnicas de observación (observar al alumno en plena acción para así describir o juzgar su comportamiento), valoración de sus iguales (pedir a sus compañeros de clase que manifiesten su opinión sobre él) y autoinformes (preguntarles directamente su opinión sobre él mismo). Son algunos de los procedimientos recomendables en este campo y aunque son más subjetivas de las que estamos impuestos a utilizar en el grupo, ya que requerirán del docente más tiempo, esfuerzo y mayor conocimiento de ellas, que las que tradicionalmente usamos (prueba escrita) "el hecho es que proporcionan el mejor medio de que se pueda echar mano para evaluar varias conductas importantes". (11)

10. Norman Gronlund E. Medición y Evaluación en la Enseñanza. - p. 467.

11. Ibid. p. 468.

Creemos que desde el punto de vista educacional no debemos - permitirnos otra elección, dado que, o lo hacemos así (complementando pruebas escritas y técnicas subjetivas) o nos concretamos a medir sólo una parte del aprendizaje, y descuidamos todo lo - que no sea cuantificable con una prueba escrita.

El hecho de haber hablado sobre las actitudes en forma general, fue con el propósito de tener una idea del delicado tema - que nos proponemos desarrollar en cuanto a su evaluación se refiere, de nada serviría conocer una actitud, los componentes de una actitud, las funciones de las actitudes, si no contamos los docentes con el conocimiento de los procedimientos que vayan más allá de las típicas pruebas escritas que hasta la fecha usamos - para medir los conocimientos.

El único medio con el que se cuenta para evaluar los resultados del aprendizaje en las que no son suficientes o ni siquiera aplicables las pruebas escritas, es la observación directa. Dicha observación puede hacerse por medio de técnicas de observación tales como: 1). Los registros anecdóticos, 2). Las escalas de calificación, 3). Las listas de comprobación.

Cabe hacer mención que las técnicas antes citadas vienen a - complementar a las pruebas escritas ya que por sí solas, ninguna nos proporcionaría una evaluación satisfactoria.

En las técnicas de observación cualesquiera que fuere la -- aplicada tiene que obedecer a tipos representativos de la conducta observable procurando que éstos sean inclusivos, con el propóo

sito de contar con un guión concreto de aplicación; sobra decir que hay que hacer una selección concienzuda a dichos comportamientos observables. Dependiendo del área que se pretenda evaluar, se puede sugerir algunos tipos representativos como: hábitos de trabajo, actitudes sociales, actitudes científicas, actitudes cívicas, etc.

Dada la variedad de los objetivos planteados en un programa tendrá que hacerse primeramente una selección de aquellos cuya evaluación escapa a las pruebas escritas y después elegir la técnica de observación apropiada para evaluar dichos objetivos de aprendizaje. Para tal situación necesitamos conocer con detalle las características de cada una de ellas, su factibilidad de aplicación en relación con él o los objetivos a evaluar, sus ventajas y limitaciones.

3.6.1 Registro anecdótico

"Los registros anecdóticos son descripciones de los hechos relativos a incidentes y acontecimientos preñados de significado que el maestro ha observado en la vida de sus alumnos, cada incidente se describe breve, tal como sucede; las descripciones pueden registrarse en tarjetas o bien en hojas de un cuaderno, una para cada alumno. Un registro anecdótico separa la descripción objetiva de un incidente de cualesquiera interpretaciones del significado del comportamiento.... (Ver Anexo No. 1)

El problema cuando se usan registros anecdóticos no es tan-

to lo que pueda evaluarse como lo que debe valorarse". (12)

Esto significa que no podemos observar todos los comportamientos de nuestros alumnos sino más bien hacer una selección de nuestras observaciones.

"En general nuestros objetivos y los productos que deseemos nos guiarán en la determinación de qué conductas son las que más vale la pena tomar en cuenta. Además también tenemos que estar alertas en aquellos incidentes desusados y excepcionales que contribuyen a una mejor comprensión del patrón único del comportamiento de cada alumno". (13)

Para controlar nuestras observaciones es necesario elaborar un sistema realista de registros como pudiera ser la observación de los comportamientos de las áreas que no pueden valorarse por otros medios como disciplina, aseo, presentación personal, cuidado de útiles, etc., así como también limitar nuestras observaciones a unos cuantos tipos de comportamiento, como por ejemplo los antes mencionados; restringir el uso de observaciones a aquellos alumnos que más necesiten ayuda especial.

Una de las ventajas de esta técnica de observación es que nos proporciona una descripción del comportamiento real en situaciones naturales.

12. Norman Gronlund E. Op. Cit. pp. 469, 470.

13. Ibid. p. 471.

"Los registros del comportamiento real nos proporcionan una manera de corroborar otros métodos de evaluación y también nos capacitan para determinar el alcance de la transformación en las pautas típicas del comportamiento del alumno". (14)

El registro anecdótico nos salva a los maestros del esfuerzo que implica hacer un recordatorio de ciertas conductas observables en nuestros alumnos de las cuales no tenemos ninguna nota, si acaso recordamos generalidades de Pedro, Juan o Jesús pero titubeamos si alguien por interés propio nos llegara a preguntar ¿Cómo se comporta mi hijo?

Una de las limitaciones de esta técnica de observación es el tiempo que se requiere para mantener un sistema adecuado de registros.

Quando se hace por primera vez se cae en el error de no limitar las observaciones y los informes a tipos específicos de comportamiento y esto como es lógico suponer trae como resultado el desaliento de quienes se propusieron utilizar esta valiosa técnica.

Quizá al par de esta limitación si no más grave está la objetividad de los registros eliminado prejuicios, esperanzas e ideas preconcebidas como simpatía de tal o cual alumno, la inclinación a registrar más defectos que cualidades o viceversa.

14. Norman Gronlund E. Op. Cit. p. 473,

Atendiendo a las limitaciones antes señaladas se recomienda a los docentes tomarlas en cuenta y superarlas con la persistencia y tenacidad de que es capaz para que así, con la práctica constante, en lugar del desaliento, surja el incentivo propio que por su valor intrínseco justifica el uso de esta técnica.

3.6.2 Escala de calificaciones

Las escalas de calificaciones suministran un procedimiento sistemático para obtener e informar de los juicios de los observadores. Consisten en la enumeración de ciertas características y cualidades a observar cada una con determinados valores.

El registro de la información se hace en un dispositivo especial comúnmente llamado machote, su uso se recomienda para aquellas áreas factibles de hacer las observaciones de acuerdo a ciertas características objetivas.

Las escalas de calificación pueden tomar muchas formas concretas entre las que se pueden enumerar las escalas numéricas, las escalas gráficas y escalas descriptivas.

3.6.2.1 La escala numérica

La escala numérica es el tipo más sencillo, ya que en cada característica o cualidad se diseña una escala ascendente o descendente en la que sólo se señala un número que nos indica el grado en el que dicha característica o cualidad está presente. (Ver Anexo No. 2)

Para ciertos objetivos específicos de una área programática,

podríamos simplificar los siguientes valores: 5 excelente, 4 muy bien, 3 bien, 2 regular 1 no aceptable.

Las características o cualidades como antes lo dijimos se di señarán de acuerdo al comportamiento que se desee evaluar, por ejemplo: 1). Redacción de un cuento a partir de un texto literario, 2). Explicación oral y por escrito de las imágenes literarias en un cuento poético, 3). Aplicación del sentido literal del lenguaje en definiciones.

Este tipo de escala es de gran ayuda cuando se toman en cuen ta objetivos concretos de cierta unidad programática de determinada área que escapan como antes lo dijimos a la evaluación por medio de pruebas escritas. El hecho de enfocar estos objetivos y complementarios con los resultados de las pruebas escritas nos dan como resultado una evaluación más apegada a la realidad. Tomemos por ejemplo el área de Español de sexto grado en su Unidad I que contiene once objetivos específicos de los cuales aproxima damente el 50% escaparían a una prueba escrita por lo tanto quedarían sin evaluar si no nos auxiliamos de una técnica de observación para su contemplación como parte integrante del contenido programático de esa primera unidad. (Ver Anexo No. 6)

Otro caso escogido al azar, sería IV Unidad del Area de Cien cias Naturales en la que están contenidos doce objetivos específicos de los cuales diez podrían evaluarse por una prueba escrita, dos evaluarse a través de una escala y cuatro complementar se utilizando escala y prueba escrita.

Cabe señalar que si éstos cuatro últimos mencionados, individualmente serían evaluados sólo a medias, si nos inclináramos por una sola forma de evaluación, ya sea prueba escrita o por medio de una técnica de observación cualquiera. (Ver Anexo No. 7).

3.6.2.2 Escalas gráficas

Mediante este tipo de escalas a cada característica sigue una línea horizontal con categorías específicas de las cuales hay que tachar la que identifique el comportamiento que se desee evaluar. Difiere de las escalas numéricas en el hecho de que en ellas no se asignan un valor ni se usan palabras solas para identificar las categorías, lo que para algunos significa una desventaja sobre las gráficas numéricas.

Lo que se necesita son descripciones de comportamiento que indiquen más concretamente como son los alumnos que poseen los diversos grados la característica que se está calificando.

Esta escala sería de gran utilidad para registrar comportamientos como: participación en clase, cumplimiento de tareas, cooperación en las diferentes actividades escolares, etc.

Las categorías pudieran ser: nunca, rara vez, ocasionalmente, frecuentemente, siempre. (Ver Anexo No. 3)

3.6.2.3 Escala descriptiva de calificaciones

En este tipo de escalas se recurre a frases descriptivas, -

de allí su nombre, en ellas se expresan en términos de comportamiento cómo son los alumnos en etapas diferentes sobre la escala, pueden usarse descripciones únicamente en los extremos o de bajo de cada punto. También frecuentemente se proporcionan espacios en blanco para comentarios con el fin de quien califique - registre incidentes de comportamiento a las características que se están calificando.

La escala gráfica descriptiva ofrece la oportunidad de ha - cer más específicas las descripciones y contribuyen a una mayor objetividad y precisión durante el proceso de calificación, ade más de que clarifica tanto al maestro como al alumno los tipos- de comportamiento que representan diferentes grados de adelanto. Generalmente, por sus características, es la más satisfactoria- para su uso en las escuelas.

Existe la opción de hacer la descripción en un instructivo- por separado en lugar de ser contemplada en la misma escala en- forma horizontal. (Ver Anexo No. 4)

3.6.3 Lista de comprobación o corroboración

"Como su nombre lo indica este tipo de instrumentos consis- te en un listado de los elementos, pasos o aspectos relevantes- para el logro de un objetivo, que permite comprobar si no hay - omisiones o errores en el desarrollo de una actividad o en un - producto determinado.

Es especialmente útil en la evaluación de objetivos que de-

mandan el dominio de una destreza, sea de tipo manual, social o intelectual, o el producir un objeto con determinado nivel de calidad.

Para que una lista de comprobación sea aplicable, es necesario que la actividad o el producto tengan características, etapas o requerimientos tan claros e importantes que baste su presencia o ausencia para juzgar sobre la calidad total del proceso". (16)

Consideramos que el campo de aplicación de esta técnica de observación está en las áreas de Tecnológicas, Educación Física y Educación Artística, sin circunscribirla en exclusiva en estos campos. (Ver Anexo No. 5)

3.7 Resultados de las entrevistas

Como ya fue señalado en la metodología, además de la información obtenida por medio de la consulta bibliográfica y los aportes empíricos de nosotros mismos, nos dimos a la tarea de implementar encuestas cuyos resultados nos proporcionan valiosa información sobre el estado, importancia y relevancia de la evaluación de actitudes en la escuela primaria.

La consideración general de los entrevistados sobre las actitudes relevantes que deben ser evaluadas en la escuela prima-

16. Gran Enciclopedia Temática de la Educación. Vol. I p. 323.

ria fue la siguiente:

Consideran que la evaluación del aprendizaje debe ser acorde al binomio cantidad y cualidad, viéndose esta última como parte formativa del carácter y la personalidad; y la primera, como parte del acervo cultural necesario en la formación integral de los educandos. Además, sugieren que las actitudes relevantes que merecen ser evaluadas son: la puntualidad, responsabilidad en sus trabajos, limpieza y cuidado de sus útiles escolares, el aprecio a la salud, buen trato a las plantas y a los animales, interés y agrado hacia los juegos y tradiciones, admiración por lo que es justo y noble, contribución a la conservación a las bellezas de la comunidad, respeto hacia los mayores, capacidad de autocrítica, actitudes cívicas necesarias para el bienestar y progreso de la Patria, solidaridad y gratitud hacia los grandes benefactores de la humanidad, de sentimientos de colaboración, de perseverancia, de higiene personal y social, de buena utilización de los bienes y servicios; de tolerancia, de camaradería y fraternidad para con sus compañeros.

Respecto al estado actual de la evaluación de actitudes en la escuela primaria, nuestros entrevistados coinciden en que este apartado no se lleva a cabo sistemáticamente y cuando se hace, éste obedece al criterio personal del docente, no obstante que existe la bibliografía suficiente para que el maestro se capacite adecuadamente e instrumente sus propias técnicas de evaluación, con las limitaciones inherentes al medio donde desempeña su labor; también coinciden en afirmar que en las boletas de

registro actualizadas no hay ningún apartado que especifique las actitudes a evaluar, como se contemplaba en el plan de once años, al señalar aspectos como hábitos, actitudes cívicas y actitudes científicas.

En cuanto a la importancia de la evaluación de actitudes en la escuela primaria, subrayan que ésta radica en la adquisición de una serie de valores que caracterizan las conductas, y que su contemplación sirve de apoyo en la toma de decisiones que complementan el proceso evaluativo y por ende la formación integral del niño.

En los comentarios de nuestros entrevistados se aprecia la preocupación por un cambio de actitudes en los docentes hacia una evaluación más justa con base en una sistematización de la misma, a la par del planteamiento didáctico. También ponderan la importancia de que el maestro considere por igual los objetivos informativos como los formativos y sugieren el uso de cuadros de registro que contemplen las manifestaciones de la personalidad del alumno.

CAPITULO IV

4. CONCLUSIONES

Una verdadera evaluación debe reflejar realmente los alcances de una formación integral del educando.

La evaluación del comportamiento complementa en un gran porcentaje el campo cognoscitivo.

La evaluación del comportamiento tiene gran importancia sobre todo por lo trascendental del hecho en sí, al contribuir a la formación integral del educando transformando a éste en un buen hijo, un buen padre, un buen ciudadano.

La evaluación del comportamiento es factible en cualquier grado y en cualquier medio escolar si se hacen los ajustes pertinentes.

Las actitudes no pueden circunscribirse a un sólo campo del conocimiento por fuerza contemplan tres componentes: afectivo, cognoscitivo y conductual o comportamental.

Debido a que en el área cognoscitiva cae la mayor parte de los objetivos educacionales el docente tiende a ponderar demasiado las pruebas escritas llegando a depender casi totalmente de ellas.

El uso de las técnicas de observación resuelven problemas de evaluación que escapan a las pruebas escritas como son: la

evaluación de habilidades y las transformaciones del comportamiento en la evolución personal-social.

El máximo esfuerzo de los docentes por implementar técnicas de observación redundará en beneficio de una evaluación más completa de sus alumnos y por lo tanto una eficiente práctica docente.

Como en todos los aspectos de la docencia, el uso de las técnicas de observación debe obedecer a una cuidadosa planeación por parte del maestro.

Consideramos que los maestros debemos estar en constante actualización en todos los aspectos inherentes a la práctica docente y que las autoridades educativas tienen la ineludible obligación de llevar a cabo cursos de orientación pedagógica.

B I B L I O G R A F I A

- BLOOM S. Benjamín. Taxonomía de los Objetivos de la Educación. - Biblioteca Nuevas Orientaciones de la Educación. E. Ate-
nea, Buenos Aires, 1975. 355 p.
- CLIFORD M. Margaret. Trad. Diorki Traductores. Enciclopedia Prá-
tica de la Pedagogía, Fundamento y Desarrollo. Universi-
dad de Iowa, 1982. 260 p.
- Diccionario de la Lengua Española. XIX ed. Ed. Espasa-Calpe, Ma-
drid, 1978. 1424 p.
- Diccionario Porrúa de Pedagogía. Ed. Porrúa, México, 1982. 601 p.
- FLAVEL H. John. Psicología Evolutiva de Jean Piaget. Tr. Marie -
Thérese Cevasco. Ed. Paidós Mexicana, México, 1983. --
483 p.
- Gran Enciclopedia Temática de la Educación. Ediciones Técnicas -
Educativas, Jalapa, 1981. 333 p.
- GRONLUND E. Norman. Medición y Evaluación en la Enseñanza. Ed. -
Pax-México, 1978. 630 p.
- HOWARD C. Warren. Diccionario de Psicología. Ediciones Olimpia,-
México, 1979. 383 p.
- MAISONNEUVE, Jean. Tr. Silvia Naisberg, Psicología Social. Biblio-
teca del Hombre Contemporáneo. Ed. Paidós, Buenos Aires,
1971. 143 p.
- MANN, León. Elementos de Psicología Social en el Mundo de Hoy. -
Tr. Marcelino Llanos Braña. Ed. Limusa, México, 1981. -
199 p.
- MILLENSON J.R. Principios de Análisis Conductual. Tr. Federico -
Patán. 5 ed. Ed. Trillas, México, 1974. 513 p.

RODRIGUES, Aroldo. Psicología Social. Tr. Anatolio de Paula Crespo. Ed. Trillas, México. 1981. 508 p.

SECORD F. Paul y Backman W. Carl. Psicología Social. Tr. Gerardo Marín, Impresora Publimex, México, 1979. 619 p.

SECRETARIA DE EDUCACION PUBLICA. Antología de Psicología Social. Plan de Estudios 1976 (Reestructurado) Experimental México, 1974. 513 p.

. Libro para el Maestro. Quinto - Grado. México, 1986. 298 p.

. Libro para el Maestro. Sexto - Grado. México, 1986. 345 p.

UNIVERSIDAD PEDAGOGICA NACIONAL. Criterio de Evaluación. México, S.E.P. 1979. 245 p.

. Manual de Consulta de Técnicas de la Investigación Documental. México, S.E.P. 1980. ---

. Redacción e Investigación Documental. Vol. II. México, S.E.P. 1980. 235 p.

WITTAKER O. James. La Psicología Social en el Mundo de Hoy. Tr. Federico Patán L. Biblioteca Técnica de Psicología. Ed. Trillas. 1979. 514 p.

A P E N D I C E

A P E N D I C E

POR MEDIO DEL PRESENTE CUESTIONARIO SOLICITAMOS DE USTED SU COOPERACION PARA LA ELABORACION DE UN TRABAJO DE INVESTIGACION DOCUMENTAL, POR LO QUE LE ROGAMOS CONTESTE LO MAS VERAZMENTE POSIBLE. LE ANTICIPAMOS LAS GRACIAS.

1. Considera usted que es importante la evaluación de actitudes en la escuela primaria. SI NO ¿Por qué?

2. En base a su experiencia considera que se evalúan actualmente las actitudes en los alumnos de educación primaria?

3. ¿Qué actitudes relevantes en los alumnos de educación primaria considera usted que merecen ser evaluadas?

4. ¿Qué tipo de bibliografía nos sugiere para la evaluación de actitudes en la educación primaria?

5. Comentarios y observaciones:

A N E X O S

A N E X O No. 1

Machote para registro anecdótico

Clase: V Año Alumno: Guillermo Martínez
Fecha: 08/07/87 Sitio: Salón de clases Observador: A. R.

INCIDENTE:

Cuando iba a empezar la clase, Guillermo preguntó si podría leer un poema ante sus compañeros, un poema que él mismo ha bía escrito sobre "La Primavera". Leyó su poema en voz baja, viendo constantemente el papel en que estaba escrito, mo -- viendo su pie derecho hacia adelante y hacia atrás, y tiran do del cuello de la camisa. Cuando açabó, Roberto (en la fi la de atrás) dijo: "No pude oírlo. ¿Quieres leerlo otra vez en voz más alta?". Guillermo contestó que no y se sentó.

INTERPRETACION:

A Guillermo le gusta escribir narraciones y poemas; unas y otros son fiel reflejo de bastante capacidad creativa. Sin embargo, parece ser sumamente tímido y se pone muy nervioso al actuar frente a un grupo. El haberse rehusado a leer nue vamente su poema me pareció debido a su nerviosismo. (17)

A N E X O No. 2

Escala numérica de calificaciones

INSTRUCCIONES: Indíquese el grado hasta el cual este alumno contribuye a las discusiones en clase, encerrando en un círculo el número apropiado.

Los números representan los valores siguientes:

- 5 Notable, excelente,
- 4 Por arriba del nivel medio,
- 3 Nivel
- 2 Por abajo del nivel medio y
- 1 No satisfactorio

1. ¿Hasta qué punto participa el alumno en discusiones?

1 2 3 4 5

2. ¿Hasta qué punto están relacionados los comentarios con el tópico que se discute?

1 2 3 4 5

(18)

A N E X O No. 3

Escala gráfica de calificaciones

INSTRUCCIONES: Indíquese al grado hasta el cual este alumno contribuye a las discusiones en clase, colocando una X en un punto cualquiera a lo largo de la línea horizontal debajo de cada punto.

1. ¿Hasta qué punto participa el alumno en la discusión?

Nunca Rara vez Ocasionalmente Frecuentemente Siempre

2. ¿Hasta qué punto se relacionan los comentarios con el tópico motivo de la discusión?

Nunca Rara vez Ocasionalmente Frecuentemente Siempre

(19)

19. Idem.

A N E X O No. 4

Escala descriptiva de calificaciones

INSTRUCCIONES: Califíquese cada una de las siguientes características poniendo una X en cualquiera de los paréntesis que están a la derecha. En el espacio para comentario, inclúyase cualquier cosa que ayude a clarificar su calificación.

1. Puntualidad

- Llega a tiempo más del 90% de las veces ()
- Llega a tiempo entre 70 y 90% de las veces ()
- Llega a tiempo menos del 70% de las veces ()

2. Cumplimiento en las tareas o trabajos

- Ha entregado todos los trabajos en la fecha señalada ()
- Ha entregado todos los trabajos pero algunos después de la fecha señalada ()
- No ha entregado un trabajo ()
- No ha entregado varios trabajos ()
- Ha entregado los trabajos, pero la mayoría después de la fecha señalada ()

COMENTARIO: _____

(20)

A N E X O No. 5

Lista de corroboración o comprobación

INDICACIONES: Señala con una X en la columna correspondiente, según que al desarrollar su práctica el alumno, SI haya hecho o NO lo que se le indica.

	SI	NO
- Botó la pelota en su lugar siguiendo diferentes ritmos.	_____	_____
- Se desplazó caminando mientras botaba la pelota.	_____	_____
- Aumentó gradualmente la velocidad de su desplazamiento, de acuerdo a sus posibilidades.	_____	_____
- Realizó la secuencia anterior con la otra mano.	_____	_____
- Se desplazó botando una pelota a su propio ritmo.	_____	_____
- Se detuvo controlando la pelota.	_____	_____
- Pateó la pelota hacia una dirección determinada.	_____	_____
- Realizó la secuencia anterior con el otro pie.	_____	_____
- Recorrió diferentes trayectorias.	_____	_____
- Se desplazó eludiendo objetos fijos o móviles.	_____	_____
- Botó con una y otra mano alternativamente al desplazarse a un ritmo eludiendo objetos fijos o móviles.	_____	_____

NOTA: La lista anterior fue elaborada de acuerdo al objetivo 1.1.2 del Programa de Educación Física de V Año. (21)

A N E X O No. 6

UNIDAD I DE ESPAÑOL

SEXTO GRADO

OBJETIVOS ESPECIFICOS

TIPO DE EVALUACION

- | | |
|--|------------------------------|
| 1.1 Establecer analogías entre el contenido de un texto - literario y situaciones - reales. | ----- Técnica de observación |
| 1.2 Emplear palabras homófonas con "s" y con "z" y sus <u>de</u> rivados en oraciones. | ----- Prueba escrita |
| 1.3 Identificar algunos <u>elemen</u> tos estructurales de la o- ración. | ----- Prueba escrita |
| 1.4 Distinguir algunas caracte- rísticas del lenguaje <u>em</u> - pleado en un texto litera- rio y en un texto científi- co. | ----- Técnica de observación |
| 1.5 Aplicar el sentido literal y el sentido figurado del- lenguaje en descripciones. | ----- Técnica de observación |
| 1.6 Reconocer los elementos - que estructuran la construc- ción nominal. | ----- Prueba escrita |
| 1.7 Utilizar palabras homófo- nas con "h" y sin "h" y <u>pa</u> labras compuestas con h en enunciados. | ----- Prueba escrita |
| 1.8 Utilizar la construcción - nominal en el sujeto y el- predicado. | ----- Prueba escrita |

- 1.9 Reconocerá el ritmo en la
poesía a través de la acen-
tuación de las palabras. ----- Prueba escrita
- 1.10 Expresar oralmente y por-
escrito sus comentarios -
de un texto. ----- Técnica de observación
- 1.11 Elaborar una biografía a-
partir de un cuestionario. ----- Técnica de observación
- (22)

A N E X O No. 7

UNIDAD 4 DE CIENCIAS NATURALES

SEXTO GRADO

OBJETIVOS ESPECIFICOS

TIPO DE EVALUACION

- | | |
|---|--|
| 4.1.1 Advertir que los seres <u>vi</u>
vos están formados por <u>cé</u>
lulas. | Prueba escrita y
----- Técnica de observación |
| 4.1.2 Identificar en los esque-
mas de algunas células a-
nemales y vegetales su <u>es</u>
tructura fundamental. | ----- Prueba escrita |
| 4.1.3 Advertir que las células-
como unidades vivientes -
se reproducen cuando <u>al</u> -
canzan su madurez. | Prueba escrita y
----- Técnica de observación |
| 4.2.1 Advertir que cada adoles-
cente tiene su propio <u>rit</u>
mo de desarrollo. | ----- Técnica de observación |
| 4.4.2 Conocer cómo es y cómo -
funciona el aparato repro-
ductor femenino durante -
el ciclo menstrual. | Prueba escrita y
----- Técnica de observación |
| 4.2.3 Diferenciar la célula se-
xual femenina de la célu-
la sexual masculina. | ----- Prueba escrita |
| 4.2.4 Conocer cómo es el apara-
to reproductor masculino. | ----- Prueba escrita |
| 4.2.5 Describir el desarrollo -
de un ser humano desde la
fecundación del óvulo al-
nacimiento del bebé. | Prueba escrita y
----- Técnica de observación |

- 4.3.1 Identificar los alimentos ricos en grasas, azúcares y almidones como fuentes de energía. ----- Prueba escrita
- 4.3.2 Comprender por medio de gráficas la diferencia entre las proteínas completas y las incompletas. ----- Prueba escrita
- 4.3.3 Conocer la función nutritiva de las vitaminas y los minerales. ----- Prueba escrita
- 4.3.4 Planear una dieta balanceada de acuerdo a las necesidades de nuestro cuerpo. ----- Técnica de observación

(23)

G L O S A R I O

G L O S A R I O

- ACTITUDES:** Disposición de ánimo manifestada exteriormente. Postura que se adopta frente a una idea acción.
- APTITUDES:** Fuente de la capacidad para hacer esto o aquello. La capacidad o eficiencia depende del desarrollo de la aptitud gracias a la educación.
- COMPORTAMIENTO:** Manera de portarse. Sinónimo de conducta.
- CONDUCTA:** Conjunto de reacciones y actitudes de una persona ante un estímulo y situación dados y de modo global frente a todas las circunstancias de la vida.
- CONDUCTA MENSURABLE:** Conducta que se puede medir.
- CUASI-FENOMENOLOGICO:** Cuasi=casi. Fenomenología: investigación sistemática de fenómenos y experiencias conscientes, especialmente tal como ocurren en la experiencia sin implicaciones.
- DESTREZA:** Habilidad arte o propiedad con que se hace una cosa.
- EVALUACION:** Proceso sistemático para determinar hasta qué punto alcanzan los alumnos los objetivos de la educación; incluye tanto las descripciones cuantitativas y cualitativas del comportamiento de los alumnos como los juicios valorativos que se refieren a la conveniencia de ese comportamiento.
- HABILIDADES:** Es un actuar con máximo resultado y mínimo esfuerzo; lo cual requiere un aprendizaje metódico.
- HABITO:** Es una manera adquirida, relativamente estable, de percibir, pensar, sentir y actuar.

MEDICION: Actividad limitada a descripciones cuantitativas del comportamiento del alumno. No incluye descripciones cualitativas ni implica juicios relativos a la valía o valor del comportamiento medido.

PSICOLOGIA EDUCATIVA: Investigación de los problemas psicológicos incluidos en la educación, junto con la aplicación práctica de los principios psicológicos de la educación. Sinónimo de psicología pedagógica.

PSICOLOGIA SOCIAL: Estudio de la personalidad a medida que se desarrolla en relación con el medio social.