



SECRETARIA DE EDUCACION PUBLICA

✓ LA EVALUACION DEL RENDIMIENTO
ESCOLAR EN LA ESCUELA PRIMARIA

FRANCISCA PINEDA PINEDA

MONTERREY, N. L. 1987

C.A.V. 10/1/84

SECRETARIA DE EDUCACION PUBLICA

LA EVALUACION DEL RENDIMIENTO ESCOLAR
EN LA ESCUELA PRIMARIA

FRANCISCA PINEDA PINEDA

Investigación Documental presentada para obtener
el Título de Licenciado en Educación Básica

Monterrey, N. L., 1987

UNIDAD 191 MONTERREY

DICTAMEN DEL TRABAJO DE TITULACION

Monterrey N. L. a 10 de Septiembre de 1987

C. PROFRA. FRANCISCA PINEDA PINEDA

P r e s e n t e . -

En mi calidad de Presidente de la Comisión de Titulación y después de haber analizado la Tesis opción INVESTIGACION DOCUMENTAL titulada "LA EVALUACION DEL RENDIMIENTO ESCOLAR EN LA ESCUELA PRIMARIA" presentada por usted, le manifiesto que reúne los requisitos a que obligan los reglamentos en vigor para ser presentada ante el H. Jurado del Examen Profesional.

A t e n t a m e n t e ,

EL PRESIDENTE DE LA
COMISION DE TITULACION


Prof. Ismael Vidales Delgado



S E E
UNIVERSIDAD PEDAGOGICA NACIONAL
UNIDAD SEAD
191 MONTERREY

A mi esposo:

Luis B. Alvarez Longoria. -

A mis hijos:

Ninfa Lucila y Luis Javier.

A mis asesores.

A todas las personas que -
de una u otra forma me ayu-
daron en el proceso de titu
lación.

DICTAMEN	
DEDICATORIA	
I. INTRODUCCION	1
II. IMPORTANCIA DE LA EVALUACION	3
III. LA EDUCACION SISTEMATICA	6
A. Generalidades de la educación	6
B. La educación como actividad <u>intencionada</u>	8
C. Planteamientos de la educación	9
D. La educación básica en México	10
IV. EL PROCESO DE ENSEÑANZA APRENDIZAJE	13
A. Enseñanza	13
1. Procedimientos de enseñanza	14
2. Práctica docente	15
B. Aprendizaje	17
1. Maduración y aprendizaje	18
2. Formas de aprendizaje	22
3. Leyes del aprendizaje	25
4. La evaluación del aprendizaje	28
V. ANTECEDENTES HISTORICOS RECIENTES O REMOTOS <i>Método</i>	29
RESPECTO A LA EVALUACION	
A. Los exámenes tradicionales	29
B. Las pruebas objetivas	31
C. Documentos oficiales relacionados con la <u>evaluación</u>	32
VI. PRINCIPIOS GENERALES DE LA EVALUACION <i>elementos</i>	37
A. Características de la evaluación	37
B. Funciones de la evaluación	38

C.	Propósitos de la evaluación del aprendizaje	40
D.	Etapas de la evaluación	42
E.	Limitaciones de la evaluación	43
VII.	ENFOQUES DE LA EVALUACION EDUCATIVA <i>Relaciones</i>	45
A.	Evaluación como juicio de experto	45
B.	Evaluación como modelo ideal	46
C.	Evaluación por normas	47
D.	Evaluación por criterios	48
E.	Evaluación ampliada	51
VIII.	EVALUACION DEL COMPORTAMIENTO <i>Hipotesis</i>	53
A.	Evaluación cualitativa	53
B.	Evaluación de hábitos y actitudes	54
C.	La disciplina como factor de la conducta	55
D.	Técnicas de la evaluación de la conducta	58
1.	Observación	58
2.	Entrevista	62
IX.	LOS INSTRUMENTOS DE EVALUACION DEL RENDIMIENTO ACADEMICO <i>Determinación de los instrumentos</i>	64
A.	Las pruebas pedagógicas	64
B.	Características de las pruebas	65
C.	Clasificación de las pruebas	67
D.	Elaboración de las pruebas	68
E.	Evaluación y registro	69
F.	Interpretación de los resultados de la evaluación	70
G.	La autoevaluación	73
1.	Autoevaluación del alumno	73
2.	Autoevaluación del maestro	75

*Elaboración
de documentos
10/11/2019*

X.	EL BAJO RENDIMIENTO ESCOLAR	77
A.	Causas del bajo rendimiento escolar	77
B.	Actitudes del alumno frente a su evaluación	81
C.	Estrategias para mejorar el rendimiento escolar	82
XI.	ANÁLISIS, CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES	85
A.	Análisis	85
B.	Conclusiones	86
C.	Recomendaciones	87
	BIBLIOGRAFIA	

I. INTRODUCCION

problemático.

Uno de los momentos del proceso de enseñanza-aprendizaje que más llega a preocupar tanto a los alumnos como a los maestros es lo que se refiere a la evaluación del rendimiento escolar, en cualquiera de los niveles educativos que se analice, ya que por su grado de significación final, constituye el aspecto más importante en la toma de decisiones que afronta el maestro para la promoción de los escolares a un grado inmediato superior. De esta manera la evaluación del aprendizaje suele identificarse con la acreditación de un curso.

El concepto de evaluación es mucho más amplio que el término de acreditación. El hecho de analizar estos tópicos en su justa medida nos ha llevado a un sinnúmero de equivocaciones en los juicios. Lo cual ha repercutido en situaciones de angustia para cualesquiera de los agentes involucrados en la educación.

Tanto los estudios teóricos sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje como la experiencia adquirida en la práctica docente me han proporcionado las bases necesarias para abordar el tema de la evaluación del rendimiento escolar en la escuela primaria y presentarlo como producto de una investigación documental detallada que se ajuste a los requerimientos establecidos para la elaboración de tesis, misma que espero sea aceptada como parte del trabajo de titulación en la Licenciatura de Educación Básica.

Espero que este trabajo sirva de estímulo a los maestros que como yo están frente a un grupo escolar, para que en él en -

cuentren algunas pautas que puedan utilizar en su práctica docente diaria, para que amplíen sus criterios sobre la evaluación del aprendizaje y para que adopten las decisiones -- más adecuadas que redunden en un mayor aprovechamiento escolar.

En este trabajo de investigación documental abordo lo que -- considere como aspectos fundamentales de la evaluación del -- rendimiento escolar, sin embargo, estoy consciente de que no comprende la totalidad de los elementos que configuran el es tudio del tema ni la profundidad con que se abordan en las -- disciplinas científicas puesto que la ciencia nunca está ter minada. El propio carácter de mi investigación está sujeto a varias limitaciones como son las fuentes documentales, el tiempo de que dispongo y mis capacidades para integrar el -- trabajo en forma ordenada.

Para dar una presentación lógica y congruente a este trabajo de investigación, consulté libros y publicaciones pedagógicas, elaboré resúmenes, redacté síntesis, paráfrasis y comen tarios, guiada por un plan previamente organizado para el -- tratamiento y desarrollo del tema.

II. IMPORTANCIA DE LA EVALUACION

El proceso de enseñanza-aprendizaje comprende tres grandes momentos: La planeación, la conducción del aprendizaje y la evaluación del mismo.

Hablar del tema de la evaluación del rendimiento escolar en la escuela primaria es hacer referencia a algo que nunca - - pierde interés y que atañe a todos los agentes sociales de educación. La evaluación asume el carácter de permanente y - sistemática, y se interpreta a la luz de los términos pedagógicos que la caracterizan como parte del proceso global de - la educación, dentro de las acciones de enseñanza y aprendizaje.

Corresponde al maestro, dentro de su actividad en el aula, - la tarea de juzgar, estimar, valorar y jerarquizar el aprovechamiento de los alumnos mediante instrumentos, técnicas y - recursos especiales de fácil interpretación, los que a su - vez proporcionen la información justa y suficiente sobre los alcances logrados en la tarea de enseñar.

Durante la enseñanza sistemática el maestro explora constantemente los resultados obtenidos, las consecuencias de su - práctica docente, las derivaciones cercanas y distantes que lo llevan al diseño y rediseño de experiencias de aprendizaje, a la comprobación del logro de objetivos y a la evaluación del rendimiento escolar. Estas acciones no son aisladas sino que aparecen en forma continua y son inherentes al proceso de enseñanza-aprendizaje.

La toma de decisiones para nivelar o promover a un alumno a una nueva situación de aprendizaje y para ratificar o rectificar la utilización de recursos didácticos, metodológicos y técnicos es una responsabilidad que solo el maestro, con los conocimientos y experiencias que posee, puede asumir en su justa apreciación.

Conviene que cada profesor se convierta en investigador de su propio campo educativo a fin de dar respuestas a todas aquellas interrogantes que surgen durante su práctica cotidiana. La investigación educativa debe servir de fundamento a la evaluación del aprendizaje, ya que hace posible valorar los cambios de conducta producidos en el alumno y a la vez analizar la situación escolar con el fin de obtener una serie de informaciones que permitan determinar la eficiencia de planes y programas de la enseñanza.

La evaluación nos irá mostrando si se alcanza el éxito esperado en las áreas de la personalidad que corresponden al campo cognoscitivo, al afectivo y al psicomotor mediante pautas objetivas de estimación, que sirvan al alumno para conocer y superar sus posibilidades de desarrollo. La evaluación de los objetivos que persigue la educación integral hace que no se descuiden los pertenecientes al área afectiva mediante técnicas especiales.

La evaluación educativa es importante en la toma de decisiones sobre los siguientes aspectos:

- 1.- Detectar las necesidades de servicios educativos.
- 2.- Diseñar y actualizar planes y programas de estudio.

- 3.- Identificar, especificar y jerarquizar objetivos (conductas y contenidos)
- 4.- Diseñar, experimentar e implantar procedimientos para conducir el aprendizaje.
- 5.- Reforzar el aprendizaje.
- 6.- Reorientar o adecuar el proceso de enseñanza-aprendizaje.
- 7.- La participación del educando y padres de familia.
- 8.- La selección de recursos didácticos.
- 9.- La práctica docente y las funciones administrativas.
- 10.- Las interacciones del grupo escolar.
- 11.- La promoción del educando.

Cualquier buen programa de evaluación debe de establecerse mediante pruebas periódicas y frecuentes, antes, durante y al final de la enseñanza, empleando varias clases de medición, un buen sistema de información y estrategias oportunas de retroalimentación y de apoyo, tanto a nivel de diagnóstico como de desarrollo y de promoción.

III. LA EDUCACION SISTEMATICA

A. Generalidades de la educación

Existe una gran variedad de acepciones sobre el concepto de educación. Para los fines de esta investigación considero oportuno señalar la de John Dewey, quien afirma que "Genéricamente hablando, la educación significa la suma total de procesos por obra de los cuales una comunidad o grupo social, pequeño o grande, transmite sus poderes y sus objetivos a fin de asegurar su propia existencia y su continuo crecimiento". (1)

La educación, así entendida, es una necesidad social, una función social. Es la sociedad quien proporciona los contenidos y objetivos de la educación.

Desde el punto de vista de la cultura la educación es:

- Un bien de cultura, junto con la religión, ciencia y arte.
- Una síntesis de la cultura, que la condensa sistematizando los bienes culturales conforme a los fines.
- Transmisión de cultura, con el objeto de reproducirla y mantenerla.
- Individualización de cultura, como producto de la transmisión cultural.
- Transformación de la cultura, de renovación y de creación.

Una definición más completa sobre el término que nos ocupa es la que da Emilio Durkheim: "La educación es la acción ejercida por las generaciones adultas sobre aquellas aún no

(1) Francisco Larroyo. La ciencia de la educación. 13 ed., México, Ed. Porrúa, 1973, p. 77

maduras para la vida social. Tiene por objeto suscitar, de desarrollar en el niño, un cierto número de estados psíquicos y mentales que piden de él la sociedad política en su conjunto, y el medio especial al que está particularmente destinado". (2)

A partir de la intención que la guía la educación puede ser cósmica y sistemática.

La educación cósmica actúa de manera inconsciente, asistemática, natural, espontánea y refleja. Consiste en la transmisión de las costumbres más elementales de una sociedad en virtud del ritmo imitativo de la vida colectiva. Su campo de origen está en la familia y la sociedad. Su método es la imitación y sus contenidos más usuales son las costumbres, usos, juegos, deportes y tradiciones generales.

La educación sistemática es una forma más restringida que la anterior; requiere de la relación voluntaria entre alguien que educa y alguien que es educado; se desarrolla de manera consciente, metódica y artificial, en las organizaciones educativas especialmente diseñadas para ello.

El concepto de educación sistemática contempla los siguientes caracteres:

- 1.- Centrada en el hombre en formación.
- 2.- Acción ejercida por un ser sobre otro, la generación madura sobre la generación joven.
- 3.- Orientada hacia un objetivo por alcanzar y sometida a una ley de finalidad.

(2) Escuela. La revista del maestro, Núm. 8 Año 30. Ed. Fernández, México, 1984. p. 17

4.- Orientada tanto a la posesión de bienes culturales como a la adquisición de ciertas disposiciones o aptitudes.

B. La educación como actividad intencionada

Junto a la educación sistemática de la escuela existe siempre la acción difusa de la casa, la iglesia, el pueblo; las organizaciones sociales, políticas, literarias y de recreación, que constituyen diferentes formas de educación intencionada.

La educación sistemática es un proceso de actividad intencionada que se convierte en la acción planeada, por medio de la cual las generaciones adultas intervienen en la formación de la niñez y la juventud.

Las fuerzas psicofísicas y sociales que ejercen influencia en el campo educativo son muy diversas y heterogéneas, y la educación intencionada se convierte en un núcleo organizador de los factores del desenvolvimiento del ser humano.

A diferencia de las sociedades primitivas donde la influencia del grupo absorbe al individuo, en las sociedades evolucionadas la educación intencionada transmite bienes culturales comunes (proceso de homogeneización), y al mismo tiempo permite el desenvolvimiento de la individualidad (proceso de diferenciación).

El campo de la educación intencionada permite los procesos de heteroeducación y autoeducación, por cuanto se cumple con el cometido de formar a otros o a uno mismo. A su vez se hace diferenciada al considerar las etapas de los educandos

a quienes va dirigida: infancia, adolescencia, juventud y -- adultos; así como en los niveles de individuos normales y a-normales.

Si se toman en cuenta los agentes de la educación se requie-re la presencia del educador y del educando, quienes en una -relación viva y concreta configuran el acto educativo o peda-gógico. En la heteroeducación los dos elementos del acto edu-cativo son diferentes mientras que en la autoeducación el mis-mo individuo se convierte en educador de sí mismo, mediante -- una acción de voluntad autónoma de formación.

La educación auténtica culmina en la formación personal, den-tro de un sistema que posee sentido y normas que la hacen di-ferente de la simple instrucción, por cuanto se enfoca hacia la formación personal y social.

C. Planteamientos de la educación

Para poner en vigor un sistema educativo el plan de realiza-ciones implica una fuerte conexión en cada una de sus par --- tes, lo cual significa que el planteamiento debe ser inte -- gral, que considere la totalidad de elementos, los cuales - con el fin de esquematizarse se agrupan en cuatro puntos:

a).- La orientación, que responde a las finalidades que se -- persiguen, dirige la actividad educativa y establece los li - neamientos de conjunto.

b).- La configuración de las instituciones, que describe las-agencias educativas, prevee la preparación del personal técni-co y administrativo: edificios, materiales y equipos.

c).- El desarrollo, que considera las etapas a través de las cuales ha de irse potenciando la obra educativa, las formas de evaluación de los logros y los ajustes **requeridos**.

d).- El financiamiento de la educación, el cual considera el proyecto de los presupuestos en relación con otras formas de desarrollo económico y social del país, para hacer frente a los aspectos prioritarios.

D. La educación básica en México

Como todo proceso histórico, la educación básica es abierta y dinámica, influye en los cambios sociales y a la vez es influída por ellos. El quehacer educativo se organiza respondiendo a esa dinámica, así como a los intereses actuales y futuros del hombre y de la sociedad en la cual se desarrolla, sin hacer discriminaciones de sexo ni de grupo social.

La educación básica en sus diferentes niveles se lleva a cabo conforme a lineamientos legales que le dan características específicas en su estructura y organización.

Para que la educación básica en México adquiriera y cumpla sus funciones, existe una serie de principios teóricos, los cuales constituyen el fundamento que otorga validez a las normas generales en materia educativa, estos principios son los que dan cuerpo al Artículo 30. Constitucional y a la Ley Federal de Educación.

En el Art. 30. de la Constitución Política Mexicana se señala que:

"La educación impartida por el Estado tenderá a desarrollar armónicamente todas las facultades del ser humano -- no, al mismo tiempo que fomente el amor y respeto por México, y la conciencia de solidaridad social e internacional, en la independencia y en la justicia" (3)

En el mismo artículo se establece con carácter legal que la educación debe ser democrática y nacional, respetando y propiciando la libertad y la responsabilidad de cada individuo y del grupo como tal. Se establece además el carácter de gratuidad y obligatoriedad para la educación primaria.

La escuela primaria constituye la base necesaria para alcanzar cualesquiera de los otros peldaños educativos, razón por la cual debe verse y valorarse en su justo nivel, no como un sistema acabado sino como un campo de acción que cumple funciones específicas dentro de la espiral ascendente del proceso educativo.

Es indiscutible el hecho de que la organización de los contenidos de la educación básica obedece a una forma sistemática de planeación y desarrollo. El propósito fundamental de la educación básica consiste en lograr:

"Que el educando se desarrolle de manera armónica, para que participe activamente en la búsqueda de mejores formas de convivencia entre las personas y entre éstas y la naturaleza. En consecuencia, se pretende que el niño, a través de una educación más formadora que informativa, adquiera y desarrolle conocimientos, hábitos, actitudes y habilidades..." (4)

(3) Art. 3o. Constitucional en Pedagogía, la práctica docente. UPN, México, 1981. p 211

(4) SEP. Libro del Maestro. Primer Grado México 1960 p 15

En la escuela primaria, además de lo que se refiere al planteamiento de objetivos y cuestiones organizativas es necesario considerar que la labor educativa debe responder a las necesidades concretas y específicas del educando, visto como una unidad biológica, psicológica y social; a la luz de una interpretación dialéctica del desarrollo se establece que -- las sucesivas síntesis de esos tres factores son las que caracterizan cada una de las fases evolutivas del niño.

Las bases biológicas, los progresos psicológicos y los factores sociales son condicionantes de los resultados que se pueden esperar en el proceso educativo a través de las manifestaciones del desarrollo individual: físico, psíquico y social: en funciones simples o complejas de atención, percepción, expresión, espontaneidad, creatividad, comunicación, memoria, afectividad y otras.

Toda la actividad educadora, las leyes, principios, normas y técnicas que se estructuran y se aplican en el proceso educativo tienen por objeto la formación integral del educando para que alcance la plenitud de su vida en todos los niveles.

IV. EL PROCESO DE ENSEÑANZA APRENDIZAJE

A. Enseñanza

La enseñanza (del latín *insignari*, señalar) es la técnica -- por excelencia que, en manos del maestro, se encamina a promover en el educando la metódica asimilación de la cultura -- ra. Enseñar es dirigir el aprendizaje de manera intencional da.

Dentro de un sistema organizado la enseñanza-aprendizaje -- constituye un proceso dinámico de vivencias que interrelacionan al docente y a los alumnos, y que desde su planeación se estructura tomando en cuenta aspectos fundamentales como son los siguientes:

Profesor y alumnos.

Objetivos y evaluación de los mismos.

Contenidos de aprendizaje.

Métodos, técnicas, procedimientos y actividades.

Recursos y

Tiempo disponible.

El análisis de estos aspectos y la posibilidad de adecuación -- ción y aplicación de los mismos configuran una organización del proceso enseñanza-aprendizaje realista y eficaz que tome en cuenta:

1. Finalidades y objetivos. Ante todo, el docente ha de tener clara conciencia de las metas que persigue, -- las que pueden ser:
 - a).--generales (**propia**mente finalidades)
 - b).--particulares (**propia**mente objetivos)

2. Planteamiento de la materia didáctica, dentro de la serie:
 - a).- currículum
 - b).- programas de las asignaturas
 - c).- lecciones
3. Dirección metódica:
 - a).- motivación
 - b).- vías didácticas
 - c).- medios didácticos
 - d).- fijación, aplicación e integración del aprendizaje.
4. Control y evaluación:
 - a).- exploración y pronóstico
 - b).- diagnóstico y rectificación
 - c).- evaluación de resultados
5. Situación didáctica:
 - a).- ambiente físico
 - b).- ambiente social y económico
 - c).- disciplina (5)

1. Procedimientos de enseñanza

Se entiende por procedimientos de enseñanza a los procesos concretos que deben seguirse para lograr los objetivos propuestos.

La enseñanza tradicional ha utilizado la exposición como la forma más importante de transmitir los conocimientos sin tomar en cuenta la adecuación al nivel de aprendizaje de los alumnos.

En el nuevo enfoque de la enseñanza es importante especificar los objetivos de aprendizaje; seleccionar los procedimientos de enseñanza más adecuados a las características de los alumnos y rediseñar procedimientos alternativos que salven las dificultades particulares de aprendizaje individual.

Cada procedimiento didáctico tiene su propio valor así como sus limitaciones. Corresponde al maestro hacer la selección y aplicación de los procedimientos de enseñanza a fin de promover un aprendizaje más eficiente. En la selección de los procedimientos se pueden tomar como criterios normativos los siguientes:

- a).- La naturaleza del contenido.
- b).- Los productos del aprendizaje.
- c).- El tiempo de que se dispone.
- d).- Las características de los alumnos.
- e).- Los recursos.
- f).- Las formas sociales de la enseñanza.

2. Práctica docente

La práctica docente está constituida por todos aquellos factores del proceso de enseñanza-aprendizaje que bajo la planeación, dirección y ejecución metódica por parte del maestro llevan al grupo hacia la apropiación del aprendizaje. Considerando a éste no sólo en la medida de la capacidad para responder a los estímulos deseados, sino también al logro de conductas como son la adquisición de conocimientos, conceptos y actitudes que impliquen una modificación de respuestas futuras.

En la práctica docente el maestro conjuga los conocimientos teóricos que posee respecto al niño y a la materia educativa; así como **el acervo cultural propio y de la comunidad**, con las experiencias didácticas. Pone en juego sus propias capacidades de motivación y conducción de la materia didáctica y

las adapta a las posibilidades de aprehensión de los alumnos, de quienes se espera un tipo específico de respuesta, con un nivel de eficiencia que se mide mediante una conducta observable. Las funciones del alumno que entran en juego son: atención, interés, percepción, memoria, razonamiento, motricidad y expresión.

Los propósitos inherentes a la práctica docente pueden definirse desde los dos elementos del binomio enseñanza-aprendizaje. Con la enseñanza se pretende un afianzamiento, modificación o adquisición de nuevas formas de conducta en términos de objetivos bien definidos. Es la acción sistemática del maestro que educa. Con el aprendizaje se pretende que el alumno llegue a hacer manifiesta la conducta final específica que mediante la práctica docente se espera de él, sin olvidar que sus propias condiciones de desarrollo psico-biológicos y social, imponen límites a las adquisiciones.

La organización de la práctica docente se lleva a cabo tomando en cuenta los propósitos y limitaciones, los objetivos generales, particulares y específicos de los programas escolares. Se elabora un diseño de actividades de aprendizaje, se proveen los recursos y materiales que quedan utilizarse durante la clase, el tiempo disponible, las actividades de refuerzo y las formas de evaluación.

El alumno cumple funciones diferentes, es el eje del proceso educativo, es quien en forma dinámica y constante interactúa con las situaciones de aprendizaje planeadas por el maestro o por él mismo.

El planeamiento elaborado por el maestro para desarrollar la práctica docente toma en cuenta todos estos elementos con cierto grado de flexibilidad. Los objetivos de aprendizaje ya están diseñados a nivel nacional y el maestro sólo debe tomarlos, retomarlos y relacionarlos; dentro de la unidad didáctica diaria, semanal, mensual o de curso; bajo una decisión personal, conforme al conocimiento que posee de los alumnos, de las disciplinas, y de las relaciones. Desde el momento en que se analiza la redacción de objetivos de aprendizaje, se prevee cuáles son los resultados que los alumnos deben lograr y cuáles son las actividades de aprendizaje adecuadas para llegar a dichos resultados.

Una estrategia que dé vitalidad a la práctica consistiría, -- por una parte en que el maestro establezca las motivaciones necesarias, presente los objetivos, relacione el aprendizaje con los conocimientos y experiencias previas, dirija la atención de sus alumnos y sus actividades por el mejor camino, -- proporcione informaciones y evalúe continuamente al trabajo realizado; y por otra parte, que el alumno aproveche todas -- las experiencias, tanto individuales como de equipo y de grupo.

B. Aprendizaje

Más que como un resultado se concibe al aprendizaje como un proceso que comprende una serie de acciones o conductas orientadas al logro de metas. Estas son formas de reacción del ser humano ante estímulos externos e internos, en su constante adaptación al medio. El aprendizaje tiene lugar -- cuando una persona se plantea dudas, formula hipótesis, retro

cede ante ciertos obstáculos, elabora conclusiones parciales, verifica sus conclusiones y reestructura o modifica su conducta.

"El aprendizaje (del latín *apprehendere*, percibir, captar) es el proceso técnico mediante el cual el alumno responde a la acción del educador. De aquí se deriva el postulado didáctico de que el mejor método para enseñar, es por necesidad, el que se adapte al que siga el educando para aprender" (6)

1. Maduración y Aprendizaje

Para el individuo, el aprendizaje desempeña un papel muy significativo. Si bien los límites del aprendizaje están condicionados, tanto por el carácter inherente de la personalidad, como por las circunstancias del medio que determinan que las funciones cognoscitiva y motivacional experimenten cambios importantes en la personalidad. La madurez es un estado ideal que jamás se alcanza por completo, va acompañado de un bienestar físico y psicológico, implica el mejor desarrollo y funcionamiento de un individuo dentro de las circunstancias de su vida. La personalidad está condicionada por factores biológicos, psicológicos y sociales que interactúan determinando cada una de las fases evolutivas.

Factores biológicos:

Los factores biológicos constituyen el armazón de la conducta y condicionan la posibilidad de los logros infantiles, por la relación que existe entre la maduración nerviosa y motora, y los progresos psicológicos.

(6) *Ibid.* p. 275.

Factores psicológicos:

Los factores psicológicos se desarrollan en relación directa con la maduración nerviosa y motora, la cual sirve de base para la evolución dentro de los límites que corresponden al proceso evolutivo global.

Cada momento evolutivo se caracteriza por diversos problemas con uno central (motor, afectivo o intelectual) que a manera de conflicto define al período, y la sucesión de las etapas lleva una sucesión de conflictos preponderantes. Considerado así, el desarrollo se interpreta no como un avance lineal, sino como una espiral en la cual el niño retrocede a los logros del pasado antes de lanzarse a las adquisiciones del futuro, que en su momento den lugar a nuevas síntesis en un nivel evolutivo superior.

Dentro de la amplia gama de factores psicológicos cabe considerar los que tienen una relación más estrecha con el aprendizaje como son:

1. La atención, es la concentración de la conciencia sobre determinados objetos, permite tener percepciones más claras y es indispensable en el aprendizaje.
2. La percepción, es la captación de un objeto por nuestros sentidos, tiene sus bases en la actividad sensorial y en el sistema nervioso central.
3. La memoria, es la actividad cognoscitiva que nos permite conservar y revivir mentalmente nuestras experiencias pasadas.

das, evocarlas, reconocerlas y ubicarlas en el tiempo. Sin memoria no se podría aprender, ya que siempre se encontraría ante una nueva situación como la primera vez. Por la memoria se reconocen los objetos y se conserva la experiencia. La memoria influye en el comportamiento y prepara las bases psicológicas para el futuro.

4. La imaginación, es el proceso mental que consiste en crear representaciones que se acercan o se alejan marcadamente de la realidad. Se caracteriza por ser un acto sensorial de suprema libertad. Influye en el aprendizaje en sus manifestaciones intelectuales, artísticas, prácticas y creativas.

Un enfoque diferente para relacionar el desarrollo psicológico con el logro de las metas del aprendizaje y concretamente con la metodología de la enseñanza es el que señala Sanders (Norris M. Sanders, *Classroom Questions-What Kinds?* Nueva York, 1966). "Sanders sigue un esquema de categorías mentales adoptado por la teoría de los programas de estudio concebida por Bloom. Bloom distingue siete categorías del pensamiento: Memoria, transferencia, interpretación, aplicación, análisis, síntesis y valoración" (7) Las categorías que Bloom aplica a las metas del aprendizaje pueden ser una pauta en la metodología de la enseñanza.

La transferencia es la transucción a otra forma de los contenidos didácticos ya sea en forma simbólica o lingüística. En la interpretación, el alumno intenta establecer relaciones entre hechos, generalizaciones, definiciones, juicios, y habilidad

(7) Karl Aschersleben, Introducción a la metodología pedagógica México, Ed. Roca, 1979, p. 97

dades. En la aplicación se incluye el uso que se da a lo aprendido dentro de la actividad de clase y fuera de ella. - El análisis hace al alumno elaborar una problemática de acuerdo con sus aspectos lógicos y científicos y sirve de apoyo al aprendizaje en las ciencias naturales y matemáticas. La síntesis requiere en el alumno originalidad y creatividad. En la valoración se desarrolla la facultad de emitir juicios en el sentido de bueno o malo, correcto o incorrecto, y cabe aplicarla cuando el alumno es estimulado a adoptarla sobre la base de criterios suficientes.

Factores sociales:

Los factores sociales actúan en los procesos de maduración y aprendizaje gracias a la capacidad del sistema nervioso superior humano para ser afectado y moldeado por los estímulos del medio. El niño es un ser esencialmente social y los colectivos sociales a los cuales pertenece actúan en forma dinámica propiciando o inhibiendo las capacidades y actitudes infantiles.

La labor educativa se realiza sobre un sujeto en el cual las bases orgánicas y madurativas, su evolución psicológica y las determinaciones ambientales se condicionan constantemente. - Los objetos y situaciones de aprendizaje que el niño necesita deben ser funcionales para su grado de desarrollo, posibles de manejar y resolver y, suscitar procesos superiores que estimulen y encaucen el desarrollo; sin olvidar la responsabilidad que el maestro asume de ordenar y dirigir el aprendizaje, sobre las situaciones de la vida del niño, en el medio en que actúa.

2. Formas de aprendizaje

Si después de presentar en forma detallada los factores del aprendizaje nos cuestionamos sobre la forma en que aprenden los alumnos, encontraremos tantas respuestas concretas como detalles se quisieran considerar, puesto que la enseñanza comprende métodos, técnicas, procedimientos y actividades. Las formas del aprendizaje son paralelas a las formas de enseñanza.

Una situación de aprendizaje es un conjunto estructurado de elementos que en un momento dado y en un lugar específico de terminan el contexto en el que se desarrolla el aprendizaje, R. A. Champion, de la corriente de la psicología conductista clasifica las situaciones del aprendizaje en tres tipos:

- a).- Aprendizaje por ensayo-error, se le llama selectivo, - permite una gran variedad de respuestas, dentro de las cuales sólo una respuesta o una secuencia de respuestas debe -- ser aprendida. Cuando la experiencia conduce a la apari -- ción súbita de la respuesta correcta ocurre aprendizaje inte -- ligente, la recompensa o reforzamiento depende de la respues -- ta correcta.
- b).- Aprendizaje instrumental, parecido al anterior, pero en éste el experimentador trata de limitar al sujeto que aprende a una sola respuesta desde el principio.
- c).- Aprendizaje por condicionamiento clásico, que diseña - sus experiencias para establecer nuevas conexiones estímulo - respuesta. Incluye condicionamiento inverso, progresivo, ex -- tinción, inhibición externa, generalización del estímulo, -

condicionamiento diferencial y de orden superior.

Como ejemplo de fenómenos más complejos de aprendizaje el mismo autor señala los siguientes: aprendizaje discriminativo, perceptivo, verbal y de conceptos.

Otro punto de partida para clasificar el aprendizaje es por el tipo de experiencia con la cual el alumno entra en contacto:

a).- Experiencia directa, contingente. Es la forma de aprendizaje que sirve de base a las demás. La fuente de aptitudes y conocimientos primarios entrando en contacto con la realidad. Comprende operaciones perceptivo-motoras y formas de relación con el medio social, aquí entra la experiencia dirigida por instrucción y el juego.

b).- Experiencia Mediatizada. Es la que utiliza una información codificada y la trasmite por un tercer medio que puede ser la palabra oral o escrita, una película, un diagrama, dibujos, modelos, gráficas, etc. Esta forma de aprendizaje reemplaza fácilmente a la experiencia directa en la enseñanza tradicional, bajo las formas icónica y simbólica, según su preferencia por el uso de modelos o de símbolos.

En las dos formas de experiencia analizadas el producto del aprendizaje puede definirse como conocimiento o como habilidad. En la categoría del conocimiento se ubican las acciones simbólicas de investigar, cuestionar, analizar, relacionar, generalizar y exponer; en la categoría de las habilidades se encuentran las acciones motoras y las destrezas.

Una concepción teórica que va más allá del aprendizaje mecanicista, y que amplía la concepción e interpretación de la experiencia por considerar la complejidad del proceso de aprendizaje es la que nos explica Imedeo G. Nerici en los términos siguientes:

"El hombre aprende a través de todo su ser... No hay aprendizaje puramente motor, emotivo o intelectual... Lo que hay es predominio de la motricidad, emotividad o intelectualidad en éste o en aquel aprendizaje... El aprendizaje puede ser coordinado, en orden de complejidad en tres formas: motora, emocional e intelectual" (8)

De acuerdo a esta interpretación, el aprendizaje queda clasificado en los siguientes incisos:

a).- Forma Motora.- Habilidades sensorio motoras y perceptivo motoras, de automatización las primeras y de adaptación las segundas; con actividades como dibujar, escribir, usar herramientas e instrumentos.

b).- Forma Emotiva.- Es la que utiliza primordialmente la emotividad y puede ser de apreciación de la naturaleza, de actitudes o ideales como la veracidad, la obediencia, la tolerancia y el respeto, de carácter volitivo, la cual tiende al dominio de la propia voluntad y a la socialización de los impulsos y deseos.

c).- Forma Intelectual.- Es la que utiliza preferentemente la inteligencia. Puede ser verbal, conceptual y de espíritu crítico. En la forma verbal se utiliza la memoria mecánica, y corresponde a las actividades de reconocer nombres,

(8) Imedeo G. Nerici, Hacia una didáctica general dinámica, Pedagogía: Bases Psicológicas Méx. U.P.N. 1982, p. 51

fechas, hechos, relaciones y reglas . En la forma concep -- tual se apela a la memoria lógica y se refiere más que nada a los conocimientos de naturaleza teórica y acontecimientos que implican la comprensión. En la forma de espíritu crítico se da mayor importancia a la asociación, comparación y análisis de ideas y hechos, para llegar a conclusiones lógicas que ejerciten la reflexión y el razonamiento.

3. Leyes del aprendizaje

Como una síntesis de las corrientes de la psicología conductista y de la psicología de la estructura, la pedagogía actual ha logrado integrar los principios básicos en forma de leyes del aprendizaje. La escuela conductista con Thorndike a la cabeza, presenta las leyes sobre el aprender de memoria, mientras la psicología de la estructura "concibe la conciencia en general y aprendizaje en particular como un hecho complejo impulsado por una intrínseca finalidad, irreductible a un mero mecanismo causal". (9)

Thorndike dedujo dos leyes fundamentales del aprendizaje a través de sus experiencias con animales, estas leyes son la ley del ejercicio y la ley del efecto.

Ley del ejercicio:

La ley del ejercicio, llamada también ley de formación de hábito, comprende la ley del uso y la ley del desuso. Cada acto ejecutado tiende a ser realizado más fácil y espontáneamente a medida que su ejecución se repite. La habilidad se-

(9) Francisco Larroyo, Op. Cit. p. 276

adquiere por el ejercicio.

Actualmente esta ley ha sido modificada y el ejercicio se considera como un principio que describe determinadas habili-
dades, pero no como una causa del aprendizaje.

Bajo la ley del ejercicio quedan comprendidas varias suble -
yes como son los principios de la frecuencia, la vivacidad -
y la novedad.

La frecuencia se refiere al efecto acumulativo de la repeti -
ción, la cual es necesaria hasta cierto punto y para situa -
ciones concretas de aprendizaje.

La vivacidad o intensidad quiere decir que el ejercicio ac -
tivo e interesado es de mayor rendimiento que la repetición
pasiva. El principio de la novedad se aplica al hecho de --
que las habilidades recientemente aprendidas o practicadas -
están menos sujetas a error que las que hemos dejado de --
practicar durante un tiempo determinado.

En el salón de clase estos principios siguen teniendo vali -
dez: Existe la repetición y las tareas (frecuencia), el re -
paso inmediato y la recitación (novedad) y, la relación en -
tre lo aprendido y las necesidades e intereses (vivacidad).

Ley del efecto:

No toda actividad repetida se traduce en el mismo grado de -

aprendizaje. La que conduce al éxito, a una satisfacción de necesidades es muy superior a otra que termina en un fracaso. El sujeto que se educa tiende a repetir y a aprender más rápidamente aquellas actividades que le son satisfactorias.

Un grupo de psicólogos sustituye la ley del efecto por el concepto de reforzamiento positivo o negativo, otros le dan importancia secundaria.

Los psicólogos de la corriente psicogenética van más allá con sus estudios experimentales que los de las teorías conductistas. Consideran que el niño es quien construye su mundo a través de las acciones y reflexiones que realiza al relacionarse con los objetos, hechos y procesos de su realidad; la actividad del niño no debe segmentarse ni reducirse a la asociación unidireccional de estímulos-niño. Una dinámica bidireccional concibe un estímulo que actúa sobre el individuo pero también éste actúa sobre el estímulo, se acomoda a él y lo asimila a sus conocimientos. De esta manera el proceso de conocimiento implica la interacción entre el niño (sujeto que conoce) y el objeto de conocimiento, mediante los mecanismos mentales de asimilación (acción sobre el objeto para incorporarlo a sus conocimientos) y acomodación (modificación que sufre el niño en función del objeto que actúa sobre él).

El aprendizaje es posible solo cuando hay una asimilación activa, entendida como la integración de cualquier tipo de realidad en una estructura. La percepción y la memoria

actúan en el aspecto figurativo pero no en el operativo.

4. La evaluación del aprendizaje

En términos generales, "la evaluación educativa es un proceso sistemático que enjuicia el desarrollo y los resultados de la operación de los elementos que intervienen en el sistema educativo, con base en los objetivos propuestos a fin de tomar decisiones que optimicen dicho sistema".(10)

Como un corolario de la definición sobre evaluación educativa anteriormente señalada, se entiende por evaluación del aprendizaje al "proceso sistemático mediante el cual se determina en qué medida el alumno logra los objetivos de aprendizaje. Además, recolecta, analiza, enjuicia y suministra información oportuna y confiable para la toma de decisiones". (11)

La evaluación es una medición, una interpretación y un juicio valorativo sobre el aprendizaje, analizado tanto en su proceso como en su producto. La evaluación del aprendizaje como proceso considera las fases de exploración y diagnóstico; conducción, desarrollo y promoción. Conlleva la obligación por parte del maestro de ajustar su programa, recursos, técnicas y medios didácticos a las necesidades concretas del educando. La evaluación del aprendizaje como producto se puede equiparar con la medición en sus acepciones cuantitativas y cualitativas.

(10) Programa para elevar la calidad de la educación primaria
S.E.P. México, p. 143

(11) Idem.

V. ANTECEDENTES HISTORICOS RECIENTES O REMOTOS RESPECTO A LA EVALUACION

La historia de la evaluación puede dividirse en tres grandes períodos que comprenden:

1. Los principios de la educación sistemática, cuando la evaluación educacional era bastante rudimentaria; comprende desde los orígenes de los sistemas educativos hasta el siglo XVIII D.C.
2. Durante todo el siglo XIX, cuando la evaluación educacional empezó a sentir la influencia de las técnicas científicas que caracterizaron a esta época de la historia.
3. Desde 1900 hasta nuestros días, la evaluación se caracteriza por el acelerado progreso de los métodos estadísticos, que dieron validez científica a las medidas educativas, elaborándose instrumentos objetivos capaces de proporcionar datos más o menos confiables, los cuales permitieron a la educación dar un paso más hacia las ciencias exactas.

Dentro de este último inciso cabe considerar el giro que se ha dado a los criterios para evaluar, la importancia que han tenido los métodos de evaluación y los cambios que se han establecido en los contenidos curriculares de la enseñanza-aprendizaje y por último hacer referencia a las bases normativas que rigen la educación primaria en México.

A. Los exámenes tradicionales

La antigua pedagogía asignó al examen la tarea mecánica de

reproducir ciertas nociones y fórmulas aprendidas de memoria o de respuestas en torno de preguntas con mayor o menor rigor, ya que se trata de pruebas orales o escritas.

La nueva pedagogía, con un concepto activo del examen, considera que la prueba debe evaluar la aptitud del alumno; que sirva para confrontar y resolver por propia iniciativa problemas nuevos, como punto central de la enseñanza por la acción.

Las críticas que se han obtenido contra los exámenes, no se dirigen al sistema de revisión y estimación de la enseñanza, sino contra aquellos procedimientos que para fijar el aprovechamiento, son de tipo memorista y subjetivo. Un buen examen no niega la importancia de la memoria como función mental que ayuda a la adquisición del saber.

Los exámenes tradicionales presentaron la modalidad de exposición oral y ensayos escritos. Los estudios sobre la interpretación de los resultados demostraron que los maestros no sólo estaban en desacuerdo sobre el valor de un ejercicio determinado, sino que el mismo maestro calificaba de manera muy diferente los mismos ejercicios después de transcurrido algún tiempo.

Hay que tener presente que en nuestra escuela mexicana, si nos remontamos a unas décadas atrás, no había criterios unificadores en el sistema de evaluación; porque no estaban aún estructuradas las bases de la educación con los conceptos recientes de la pedagogía.

Al no contar el maestro con un sistema unificado de conteni -

dos curriculares, procedimientos, concepciones teóricas y planteamientos de objetivos, la evaluación se dejó tradicionalmente en manos de una autoridad que no era el maestro; que bien pudo ser un grupo de padres de familia o de autoridades civiles. Los criterios que se utilizaron partían de considerar la aptitud memorística del alumno y la existencia de un solo tipo de inteligencia.

B. Las pruebas objetivas

Como la solución más acertada para dar validez y confiabilidad a la evaluación se crearon las pruebas objetivas, que constituyen un instrumento de fácil aplicación. Estructuradas con cierto rigor metodológico y sujetas a una norma previamente establecida que interpreta los resultados en forma cuantitativa o cualitativa.

Con las pruebas objetivas se miden tanto la comprensión de principios generales, como la capacidad de interpretar y aplicar conocimientos, dentro del principio de objetividad que impide al examinador que su opinión personal haga variar el resultado.

Se procura proveer a las pruebas objetivas de un sistema de procedimientos y técnicas de aplicación que las haga más eficientes para lo que intentan medir.

Los reactivos no se elaboran en forma indiscriminada, sino que responden al tipo de conducta que se quiere evaluar. Se busca además una distribución proporcional de reactivos, una variedad de materiales gráficos y se procura no descuidar los objetivos pertenecientes al área afectiva.

Como consecuencia de los avances científicos y tecnológicos la participación del evaluador ha aumentado cualitativamente y cuantitativamente: ha ampliado las áreas de su intervención y ha mejorado las técnicas que utiliza hasta llegar a la evaluación por computadoras.

C. Documentos oficiales relacionados con la evaluación

Una de las causas de que la evaluación sistemática empiece apenas a dar frutos de adecuación y efectividad en los niveles que le corresponden, es debido al mismo sistema educativo que ha sufrido cambios y ajustes tanto en su ideología como en sus metas, en sus planes, en sus programas, en sus recursos y en sus realizaciones. Los mismos documentos oficiales contemplaban apenas en forma incipiente lo relativo a la evaluación del aprendizaje, como se puede constatar en los siguientes apartados:

Ley Federal de Educación:

La Ley Federal de Educación, expedida el 27 de noviembre de 1973, define a la educación en su Artículo 2o. como "medio fundamental para adquirir, transmitir y acrecentar la cultura, es proceso permanente que contribuye al desarrollo del individuo y a la transformación de la sociedad, y es factor determinante para la adquisición de conocimientos". (12)

En el Artículo 19 se contemplan los elementos que forman el sistema educativo: Educandos y educadores, planes, programas y métodos educativos, establecimientos educativos, libros de texto, organización y administración del sistema.

(12) La Ley Federal de Educación, México, S.E.P. Normas fundamentales, en Pedagogía: La Práctica Docente, U.P.N. 1981, p. 93

En el Artículo 45 se hace mención a los planes y progra. -- mas, así como a los objetivos generales que pretende la edu cación.

La reforma de la enseñanza primaria y de los libros de tex. to fue la consecuencia inmediata de las gestiones de esa - época. Los planes y programas de estudio también se rehi - cieron estableciéndose cuatro áreas fundamentales: Español, Matemáticas, Ciencias Naturales y Ciencias Sociales, así co - mo otras tres áreas complementarias: Educación Física, Artís - tica y Tecnológica. Se pretende, más que transmitir cono - cimientos, el desarrollo de actitudes de experimentación, - reflexión y crítica.

Esta ley contempla casi todas las funciones del sistema edu cativo: académica, económica, ocupacional, de socialización, cultural e investigativa, pero deja aún sin reglamentar el área de la evaluación del aprendizaje.

Acuerdo 38IO:

Siendo el Secretario de Educación Pública, Jaime Torres -- Bodet, publicó el 30 de marzo de 1976 el Acuerdo No. 38IO - en el cual se reglamentó el proceso de evaluación así como los exámenes en todas las escuelas dependientes de la - - S.E.P.

Se estableció la forma de evaluación continua y que la cali ficación final de un curso se basara en las evaluaciones -- mensuales realizadas durante el año.

Se dejó a juicio del ~~maestro~~ la decisión de aplicar o no los

exámenes finales. Se prescribieron actividades de recuperación para los alumnos que no alcanzaran los niveles mínimos de eficiencia.

Se acentuó el carácter formativo de la educación, la conciencia histórica y la reflexión crítica sin descuidar la introducción del educando al método científico.

Acuerdo No. 17:

Durante la gestión de Fernando Solana como Secretario de Educación Pública, se dio a conocer este decreto, con efectos a partir del año escolar 1978-1979. Este documento "establece las normas a que deberán sujetarse los procedimientos de evaluación del aprendizaje en los distintos tipos y modalidades de la educación, bajo el control de la Secretaría de Educación Pública". (13)

Con la elaboración de este Acuerdo se abroga el Acuerdo - - 3810 de 1976. Su validez y derivaciones tienen efecto hasta la fecha.

Dentro de las disposiciones normativas que establece se encuentran:

- 1o. La obligación de las escuelas de evaluar el aprendizaje de los educandos.
- 2o. La evaluación continua a través de procedimientos pedagógicos adecuados.

(13) Programa para elevar la calidad de la educación Primaria.
Op. cit. p. 157

30. La escala de calificación numérica con la siguiente interpretación:

10	Excelente
9	Muy bien
8	Bien
7	Regular
6	Suficiente
5	No suficiente

40. La congruencia entre la escala de calificación y el contenido de los programas.

50. La toma de decisiones pedagógicas oportunas, con base en la evaluación permanente, para asegurar la eficacia de la enseñanza y del aprendizaje.

60. La evaluación final como resultado de la integración de las calificaciones parciales en cada materia, asignatura y área del plan de estudio.

70. La regularización para los alumnos que obtengan evaluación final de 5.

80. La realización de exámenes finales a disposición de las direcciones generales de la S.E.P.

90. El informe al educando y a los padres o tutores per parte de las escuelas sobre el nivel de aprovechamiento alcanzado por el educando.

10o. La acreditación de un ciclo, grado, materia o área de estudio con la anotación mínima de 6.

11o. La determinación por parte de cada dependencia de la S.E.P., de los instrumentos y técnicas de evaluación que convengan, así como de las normas y procedimientos para establecer las acciones pedagógicas adecuadas.

Para que las disposiciones normativas sean ampliamente conocidas e interpretadas se cuenta con la asesoría del Consejo Nacional Técnico de la Educación y la Coordinación de la Subsecretaría de Planeación Educativa que, en su momento oportuno, hicieren llegar a todos los maestros del sistema educativo bajo el control de la S.E.P., la publicación de este decreto, así como el documento de actualización con los lineamientos técnico-pedagógicos que sirven de base a la aplicación del mismo.

VI. PRINCIPIOS GENERALES DE LA EVALUACION

La evaluación del aprendizaje es un proceso que lleva a determinar hasta qué punto los alumnos han alcanzado ciertos objetivos de aprendizaje; qué dificultades han tenido para adquirir los niveles de eficiencia requeridos desde el momento de la planeación didáctica; cómo se seleccionan las mejores técnicas para evaluar determinado tipo de aprendizaje: cómo se interpretan los resultados y; qué decisiones se modifican o se ponen en práctica nuevamente en la enseñanza.

Para dar respuestas a estas cuestiones, existe una serie de principios que caracterizan al proceso de evaluación en sus diferentes etapas y funciones. Conforme a sus propósitos y limitaciones hacen posible que la evaluación se convierta en un indicador del progreso en la enseñanza, y en un informador oportuno de la situación de enseñanza-aprendizaje.

A. Características de la evaluación

La evaluación del aprendizaje debe ser:

- Sistemática, en la organización de sus técnicas, procedimientos, normas e instrumentos, conforme a los propósitos que tiene.
- Científica, en sus métodos de aplicación, registro, interpretación y comprobación del rendimiento escolar.
- Objetiva, en sus juicios de apreciación.
- Flexible, en su aplicación.
- Integral, en los aspectos de la personalidad del educando.
- Participativa, en la relación maestro-alumno.

- Oportuna y permanente, en todo el proceso de enseñanza- aprendizaje.

B. Funciones de la evaluación

→ Desde el punto de vista del rendimiento escolar, la evaluación cumple varias funciones, las cuales pueden abarcarse -- desde dos campos diferentes: el administrativo y el didáctico.

La función administrativa de la evaluación gira en torno a -- los objetivos generales de la escuela. Comprende los aspectos relacionados con: edificio escolar, mobiliario, material didáctico, planes, programas, métodos de enseñanza y actividades del maestro.

La función didáctica es la que se cumple en el acto educativo mediante una doble relación:

a).- Con relación al maestro.

b).- Con relación al alumno.

En relación con el maestro, la ^{FINALIDAD} evaluación cumple la función -- de informar sobre los conocimientos, habilidades, intereses -- y actitudes de los alumnos: con el fin de corregir errores, -- superar obstáculos y mejorar aciertos metodológicos. Recolecta los resultados de las estimaciones cuantitativa y cualitativa, los analiza y los enjuicia en cuanto al logro de metas y objetivos. } N. B.

Mediante una concepción integral de la evaluación, es posible analizar sus funciones, agrupadas en cinco niveles que son: -- de diagnóstico, de pronóstico, de orientación, de califica --

ción y de clasificación.

- 1.- La evaluación como diagnóstico. Consiste en prevenir la aparición y desarrollo de los problemas y, a su vez atender mayormente a las causas que a las manifestaciones de la conducta. Comprende la aplicación e interpretación de pruebas de madurez física, mental y social, a fin de descubrir la -- disponibilidad de los alumnos hacia el aprendizaje.
- 2.- La evaluación como pronóstico. Determina hasta qué punto se realizarán los objetivos propuestos, y qué períodos de -- tiempo serán necesarios para la consecución de aprendizajes.
- 3.- La evaluación como orientación. Permite conocer las capa cidades, intereses y limitaciones de los educandos, para -- guiarlos en la manera de estudiar y de trabajar; orientarlos en actividades específicas, en problemas de razonamiento, y -- encauzarlos hacia otras actividades, donde las deficiencias -- detectadas no sean factor determinante.
- 4.- La evaluación como calificación. Consiste en otorgar ca- lificaciones conforme a una norma previamente establecida, no sólo como información al alumno sino también como promoción -- al nivel superior inmediato en la enseñanza. Para determinar una calificación se deben tomar en cuenta varios factores que den evidencia del logro de objetivos de aprendizaje, como -- son: el esfuerzo, la salud física y mental, el estado emocio- nal, las actividades y los intereses del alumno.
- 5.- La evaluación como clasificación. Permite determinar en -- qué consisten las diferencias individuales de los alumnos para la formación de grupos; para la interpretación del proceso gru

pal; para la organización y caracterización de la enseñanza; así como para el tratamiento adecuado de los subgrupos-- que pueden estructurarse conforme a rasgos comunes.

En relación con el alumno. Héctor M. Rodríguez Cruz y Enrique García G. asignan a la evaluación las funciones de:

- 1.- Ayudar al que aprende a darse cuenta de cómo debe cambiar o desarrollar su comportamiento.
- 2.- Permitir al que aprende obtener satisfacción por hacer algo como es debido.
- 3.- Adquirir una base para tomar las decisiones subsiguientes sobre lo que se aprende, utilizando los recursos para los cuales está preparado.
- 4.- Definir el procedimiento que conviene seguir para las adquisiciones futuras.
- 5.- Recabar la información necesaria para la revisión del programa de estudio en su totalidad.

C. Propósitos de la evaluación del aprendizaje

No existe un criterio unificado para señalar el propósito fundamental de la evaluación del aprendizaje. Con las opiniones de diferentes autores se pueden configurar varias consideraciones sobre los propósitos de la evaluación que se refieran a:

- Mejorar el aprendizaje y la instrucción.
- Vigilar el aprendizaje del estudiante.
- Comprobar objetivamente los progresos en el aprovechamiento.

- Determinar y registrar el logro de objetivos de aprendizaje.
- Enjuiciar los resultados sobre la información recolectada mediante pruebas, observaciones e demostraciones.
- Disponer de información objetiva, sobre la cual fundamentar las decisiones, que adopten tanto el alumno como el maestro.
- Suministrar retroalimentación acerca de la eficiencia de la labor educativa para elaborar y reestructurar actividades de aprendizaje.
- Valorar la eficacia de las técnicas e materiales de enseñanza.
- Seleccionar las técnicas de evaluación adecuadas.
- Ayudar a la orientación e individualización de la enseñanza.
- Conocer la situación real de los alumnos en un momento dado del proceso educativo.
- Detectar las fallas de aprendizaje, sus posibles causas y la forma de corregirlas.
- Estimular el aprendizaje.
- Seleccionar y agrupar a los alumnos de acuerdo con sus capacidades, para funciones específicas que lo requieran.
- Rendir informes oportunos sobre los progresos de los alumnos a las autoridades educativas y padres de familia.

Durante el proceso de enseñanza-aprendizaje, el maestro debe tomar en cuenta la participación de los alumnos en las distintas actividades escolares que se efectúan, a fin de que la aplicación de pruebas objetivas de medición, no sea la única norma para determinar los juicios de valor sobre el aprendiza-

je. Los procedimientos que se adopten para evaluar deben - contemplar la multiplicidad de alternativas en beneficio - del educando.

D. Etapas de la evaluación

Independientemente de la función específica que se le asigne, la evaluación como proceso contempla las siguientes etapas:

1. Identificar los objetivos del programa.
2. Definir los criterios de evaluación.
3. Seleccionar las técnicas, instrumentos o medios de evaluación.
4. Elaborar los instrumentos de evaluación.
5. Aplicar las técnicas e instrumentos de evaluación para la obtención de datos.
6. Interpretar y enjuiciar los datos obtenidos.
7. Asignar notaciones.
8. Registrar los resultados.
9. Tomar decisiones para nivelar o promover al alumno a nuevas situaciones de aprendizaje.
10. Ratificar o rectificar la utilización de recursos didácticos, metodología, técnicas e instrumentos de evaluación.
11. Informar a los que intervienen en el proceso: alumnos, padres de familia y autoridades educativas.

La evaluación del rendimiento escolar, de acuerdo a los diferentes momentos y propósitos que persigue puede ser: inicial, continua y final.

Evaluación Inicial.- Es la que se realiza antes de iniciar -

una situación de aprendizaje. Explora el grado y número de conocimientos, habilidades y actitudes previas con que cuenta el alumno, antes del desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje; a fin de establecer las estrategias para la conducción del mismo.

La Evaluación Continua.- Se realiza durante el desarrollo de la práctica educativa. Determina el logro de los objetivos del programa paso a paso y permite que se tomen medidas correctivas oportunas.

Evaluación Final.- Se lleva a cabo al término de una situación de aprendizaje o período lectivo. En ella se integran las evaluaciones parciales de los alumnos y se consigna la determinación por parte del maestro para la promoción de -- grado.

E. Limitaciones de la evaluación

Un análisis de las limitaciones en materia de evaluación puede realizarse partiendo de los elementos que la caracterizan, del incumplimiento en las funciones de la misma y de la incapacidad para cumplir con lo propuesto.

Las principales limitaciones en el proceso de evaluación son los que se refieren a:

- La subjetividad del maestro en la determinación de los juicios. Es frecuente que la opinión personal que tiene de un alumno sea la norma que sigue para evaluar ciertos rasgos del aprendizaje.

- La flexibilidad en la aplicación de criterios sobre todo en

la estimación cualitativa.

- La ausencia de escalas de evaluación para medir rasgos y capacidades como el estilo cognoscitivo, la creatividad, la estrategia para solucionar problemas y la afectividad.
- La unilateralidad que otorga toda la autoridad al maestro en la toma de decisiones, sin dar oportunidad a la participación del grupo o a la aut^eevaluación.
- El desinterés por parte del alumno o de los padres de familia para las actividades de recuperación.
- El desconocimiento por parte de los alumnos de los resultados de la evaluación continua para adoptar estrategias de retroalimentación cuando sean necesarias.
- El desconocimiento o desinterés por parte del maestro sobre la situación inicial de los alumnos antes del desarrollo de su práctica.
- La negligencia o descuido por parte del maestro respecto al desarrollo de algunos objetivos de su programa.
- La incapacidad para equiparar a la evaluación del rendimiento escolar, no solamente con el resultado de una prueba, sino también con las actividades diarias en clase y extraclase.
- Las expectativas del maestro que llevan implícito lo que él espera de sus alumnos.
- El poco interés que se da a las actividades de reforzamiento y recuperación.

VII . ENFOQUES DE LA EVALUACION EDUCATIVA

La forma en que se estructura el proceso de enseñanza-aprendizaje, la importancia que se le da a las disciplinas de carácter formativo e informativo y, los puntos de vista sobre el alcance y funciones de la evaluación del rendimiento escolar; forman un todo congruente.

Sin embargo, las disposiciones normativas del sistema educativo oficial, con validez en períodos variables de tiempo, así como la interpretación que los maestros hacen de las mismas, han tenido repercusiones importantes en los criterios que se adoptan para realizar e interpretar la evaluación del aprendizaje.

*Surgen así tantas formas de llevar a cabo la evaluación, como enfoques predominan en la concepción de la enseñanza-aprendizaje y en la interpretación sobre lo que se espera alcanzar como producto de aprendizaje.

Los enfoques que han tenido mayor aceptación en la educación primaria son los siguientes:

A. Evaluación como juicio de experto

Es una forma de evaluación subjetiva, en la cual el profesor emite un juicio inapelable respecto a los conocimientos de sus alumnos, sin apoyarse en técnicas objetivas de evaluación; solamente su conciencia personal de experto es la que decide. No se lleva un sistema formal de registro para constatar o fundamentar los resultados de la evaluación.

Bajo esta caracterización, es frecuente evaluar actitudes y

habilidades prácticas o creadoras, correspondientes a las áreas de Educación Física, Artística y Tecnológica en la escuela primaria. Las actividades se evalúan en el momento de su realización, tomando en cuenta el producto, pero no el proceso del aprendizaje.

B. Evaluación como modelo ideal

Es una manera de enfocar la evaluación hacia un modelo ideal con el cual se compara el producto del aprendizaje.

El modelo ideal se define mediante características que la sociedad o el maestro encuentran como prototipo del hombre; en el aspecto científico, artístico, deportivo o de otra índole.

El papel de la evaluación consiste en comparar lo que el alumno realiza con lo que caracteriza al modelo ideal. "El problema está en que ni el profesor, ni ninguna otra persona, especifican a los alumnos los conocimientos que deben tener de acuerdo al modelo". (14) Resulta una diversidad de criterios que le restan precisión y validez a la evaluación. Se dificulta la interpretación al que evalúa y se desorienta al educando, quien no llega a comprender el grado de perfección que se espera de su trabajo.

Dentro de este enfoque, la evaluación del rendimiento escolar se realiza cuando el maestro compara los ejercicios del alumno, sus tareas y demostraciones, con las que él cree que debe tener el modelo ideal. La apreciación es impredecible, porque no existe una norma que dé validez y confiabilidad a

(14) U.P.N. Criterios de Evaluación. S.E.P. 1982, p. 68

la interpretación.

Actualmente no se descartan los usos que llegan a darse a la evaluación como modelo ideal en ciertas actividades artísticas, deportivas o de expresión creativa; siempre y cuando se tomen en cuenta simultáneamente con el juicio de experto que tiene el evaluador y la propia actividad de los alumnos.

C. Evaluación por normas

Comprende todas las formas de evaluación que utilizan instrumentos de medición sujetos a normas para su aplicación, revisión e interpretación estadística. Las puntuaciones obtenidas se interpretan, ya sea en comparación al máximo nivel posible de productos de aprendizaje, o en comparación a la curva normal de frecuencias aceptada como medida estándar.

No obstante el uso tan difundido sobre estas formas de evaluación, no deben considerarse como recursos absolutos. Puesto que el hecho de reducir el producto del aprendizaje a una medición de cómputo, comparable con un valor estándar, deja muchos factores del aprendizaje al margen de los procedimientos de evaluación estandarizados, como son las diferencias individuales.

El evaluador se limita a medir variables con los instrumentos previamente elaborados, sobre contenidos del aprendizaje de tipo informativo.

Los niveles que resultan al interpretar las mediciones están en la clasificación de bueno, regular y malo. La concepción es similar a la interpretación de la teoría darwinista de la

sociedad, basada en la supervivencia de los más aptos, conforme a un orden natural de la población.

En la justificación que se da a los criterios clasificatorios es frecuente que los maestros razonen de la siguiente manera: Los alumnos malos están dentro de esta categoría -- por su propia culpa, por no estudiar, por no valorar la educación o por no tener aptitudes; por pertenecer a los estratos bajos de la sociedad, donde naturalmente corresponde su nivel.

Con este razonamiento el maestro lo único que logra es perpetuar las desigualdades sociales, sin cuestionarse sobre la responsabilidad que tiene frente a las mismas.

Con la evaluación centrada en los instrumentos de medición, comúnmente estructuradas como pruebas pedagógicas, se han suscitado frustraciones que afectan directamente tanto a los alumnos como a los maestros. Las consecuencias se acentúan más cuando los tipos de pruebas son elaborados por organismos ajenos a la tarea educativa.

D. Evaluación por criterios

Toma en cuenta la concordancia entre la estructuración de objetivos de aprendizaje y la consecución de los mismos en términos de conducta observable. Los objetivos de aprendizaje se elaboran en base a producir cambios conductuales que se espera lograr a través del proceso educativo. La evaluación está encaminada a medir no solo el producto del aprendizaje sino también los contenidos curriculares y los procedimientos de enseñanza-aprendizaje.

En el desarrollo de un plan curricular que se basa en la --- programación de objetivos existen las siguientes etapas:

- Programación y selección de objetivos de aprendizaje.
- Selección de actividades de aprendizaje.
- Organización de las experiencias de aprendizaje para encastrarlas hacia lo que se pretende medir.
- Determinación de los niveles de eficiencia en la medida en que se manifiesta la conducta deseada.

Los criterios que se manejan involucran dentro de la evaluación al proceso educativo como un todo. La evaluación se -- realiza sobre las actividades que determinan el logro de objetivos.

La redacción de los objetivos marca la pauta a seguir y la - exigencia de modificar, adquirir o perfeccionar los rasgos - que se evalúan.

Es importante considerar que en la estructuración de los actuales programas de educación primaria se siguen las direc - trices de este enfoque, por la forma en que se diseñan los - objetivos, los procedimientos y las conductas operacionales.

Los lineamientos establecidos enfatizan el cambio de conduc - tas que se espera medir dentro del proceso en sí. Sin embar_ go, en la realidad educativa se sigue dando mayor importancia a la evaluación por normas como criterio determinativo de la - evaluación terminal.

No existe discrepancia entre la evaluación por normas y la evaluación por criterios, los dos enfoques se coordinan en momentos diferentes.

Durante el proceso de la enseñanza-aprendizaje, se evalúa, -- mediante criterios claros y precisos, las manifestaciones de la conducta que el objetivo de aprendizaje pretende lograr. Es una evaluación continua y formativa.

Al final de una unidad de aprendizaje o de un curso se evalúa, mediante sistemas normativos, el producto final del aprendizaje. Se enjuician los resultados con base a pruebas pedagógicas. En la estructuración de juicios de valor definitivos intervienen la evaluación formativa y sumativa.

La evaluación formativa interpreta los logros específicos de un objetivo concreto. Identifica las fallas del aprendizaje, con miras a establecer procedimientos correctivos, para encauzarse a la superación de las deficiencias en el proceso mismo de enseñanza-aprendizaje. Permite retomar actividades de recuperación en el aula sobre objetivos que necesitan profundizarse.

La evaluación sumativa, es la que mide las conductas terminales de una unidad de aprendizaje o de un curso. Su propósito es calificar a los alumnos de acuerdo a su rendimiento en relación con las metas propuestas.

De la combinación de los dos criterios, evaluación formativa y evaluación sumativa, resulta un enfoque más amplio y efectivo: Las técnicas de evaluación formativa permiten adecuar alternativas de enseñanza-aprendizaje a medida que se avanza en el contenido curricular.

La evaluación sumativa permite comparar experiencias curriculares de carácter competitivo, para establecer juicios de apreciación con mayor validez. Otorga calificaciones y decisiones de promoción. Evalúa también las metas de instrucción, los materiales, los planes y programas, en la medida en que son funcionales y operativos.

E. Evaluación ampliada

Se basa en la comprensión del proceso educativo a partir de la realidad social como un todo. Involucra tanto a los alumnos como a los maestros y procura la búsqueda de información útil dentro de una perspectiva de flexibilidad. Toma en cuenta además de los componentes humanos, (maestros, alumnos y autoridades), las unidades sociales y culturales, los hechos históricos y, los aspectos implícitos del currículum.

Los objetivos de aprendizaje y el rendimiento del alumno no son lo único que se evalúa como ocurre en los esquemas positivistas de la ciencia. Estos esquemas tradicionales centran su interés en la consecución de objetivos definidos con anticipación, mediante una relación causal dirigida hacia los resultados.

La evaluación ampliada considera una multiplicidad de variables. Toma en cuenta las partes, pero no en forma aislada sino en una visión de conjunto. No se descartan los resultados de las pruebas de aprovechamiento, pero se utilizan en una situación global. Se interesa en los procesos más que en los productos, en las experiencias de aprendizaje más que en el resultado del mismo, en las variables del proceso más

que una constante de medición.

Se apoya en una concepción psicológica que da mayor importancia a la forma en que se aprende que al producto de lo aprendido. El método heurístico en la enseñanza adquiere significación en la medida en que es el **adecuado** para la producción del pensamiento y la generalización de las ideas.

Los criterios para dar validez a la evaluación ampliada son los siguientes:

- **Transparencia.** Se refiere a la reproducción explícita de las funciones, propósitos y métodos de la evaluación por parte de los participantes.
- **Coherencia.** Es la relación entre los procedimientos utilizados y los propósitos. Se identifica con el criterio de **validez construída**.
- **Aceptabilidad.** Es el reconocimiento que existe entre los participantes sobre el carácter indiscutible de los resultados. Se identifica con el criterio de validez por consenso.
- **Pertinencia.** Es la importancia de los resultados para la **toma de la decisión prevista**. Se identifica con la **validez de contenido**.

Las técnicas o instrumentos en la evaluación ampliada admiten una diversidad de elementos: pruebas de aprovechamiento, cuestionarios, escalas, sociogramas, entrevistas, informes, estudios de campo y análisis de documentos. Revisten un planteamiento experimental por la caracterización participativa y global del enfoque. Representa una nueva forma de abordar el problema de la evaluación en general.

VIII. EVALUACION DEL COMPORTAMIENTO

Evaluar el comportamiento de los alumnos, es una tarea a la cual se le asigna poca importancia, cuando la educación se rige en función del logro de productos terminales de aprendizaje. Sin embargo, la formación de hábitos y actitudes es función que no debe descuidarse.

La evaluación del comportamiento se encamina a valorar rasgos conductuales de tipo individual y social que se definen como productos de aprendizaje. Estos rasgos están inmersos en el aspecto formativo de la educación, interactúan en el desarrollo de la personalidad y configuran el proceso educativo.

A. Evaluación cualitativa

Las técnicas para el conocimiento de las manifestaciones de conducta individual y social son asistemáticas, carecen de rigor objetivo, tienen cierto grado de subjetividad y en la mayor parte de los casos se registran con notaciones literales.

Constituyen un apartado que comprende la evaluación de hábitos y actitudes mediante la observación y registros especiales.

La evaluación cualitativa es la que enjuicia las manifestaciones de la conducta presentes en la práctica educativa. No define por sí misma un contenido curricular concreto pero se traduce en formas de enseñanza-aprendizaje. Las conductas individuales y sociales configuran el ambiente social -

del aula, ya como barrera o como factor estimulante del aprendizaje.

Las disposiciones oficiales sobre lo que el maestro evalúa en la estimación cualitativa sufren modificaciones frecuentes, - como puede observarse si se comparan los registros de evaluación de unos años con los de otros.

Cuando el registro de evaluación incluye los aspectos cualitativos, el educando conoce los rasgos conductuales que se espera de él. Si el alumno no los conoce es posible que experimente situaciones de desconcierto, al no poder asimilar la relación funcional que guarda su conducta con su aprendizaje total. Para el maestro las expresiones de la conducta del individuo o del grupo siguen siendo significativas en el clima social del aula, sin olvidar que su propia personalidad y las situaciones de cordialidad o de hostilidad que sabe inducir, - también son significativas.

B. Evaluación de hábitos y actitudes

En una situación de aprendizaje cualquiera, los niños manifiestan una multiplicidad de formas de conducta que llevan al maestro a tomar decisiones una vez que las ha evaluado. Los elementos del comportamiento presentes en las situaciones de aprendizaje son más difíciles de evaluar que los rasgos cognoscitivos.

Hay aspectos de la educación que reciben poca atención por parte del maestro, a pesar de que están presentes en la programación de objetivos de las unidades didácticas. El dominio que el alumno llega a tener en cuanto a destrezas, habilidades y

hábitos significa necesariamente un dominio de lo aprendido.

Los hábitos conductuales más significativos en el proceso de enseñanza-aprendizaje pueden referirse a:

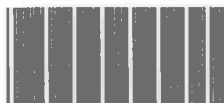
- Puntualidad.
- Limpieza y orden en el desarrollo del trabajo.
- Sujeción a normas establecidas.
- Manejo adecuado de herramientas e instrumentos de trabajo.
- Aseo personal.

Las actitudes determinantes para la conducción de la enseñanza-aprendizaje que mantienen un clima adecuado en el desarrollo del trabajo son las que se refieren a:

- Entusiasmo.
- Colaboración activa en los trabajos de equipo.
- Interés por las actividades.
- Aplicación de lo aprendido.
- Expresión de ideas con claridad.
- Creatividad.
- Disciplina.
- Cooperación en actividades sociales.
- Persistencia.
- Competitividad.
- Sensibilidad.
- Responsabilidad.

C. La disciplina como factor de la conducta

La disciplina es la manifestación externa que mejor define



116269

-116269

la vida de la escuela en las relaciones dentro y fuera del aula. Influye directamente en la educación por la función que cumple de lograr un ambiente ordenado, agradable y adecuado para el trabajo de maestro y alumnos.

Según el sistema disciplinario que el maestro ponga en práctica serán los resultados de la educación en el desarrollo de la personalidad del niño.

La disciplina es necesaria para la socialización. Para la madurez afectiva, la confianza en sí mismo, el autocontrol, la persistencia y la capacidad para tolerar la frustración. Para internalizar las normas y sistemas morales, para dar seguridad emocional al educando. Para la sistematización de las actividades.

Con el término disciplina se define la imposición de normas y controles. La disciplina puede ser de dos tipos: Externa e interna.

Se llama disciplina externa al conjunto de disposiciones normativas impuestas a los niños desde fuera. Su fin es garantizar un orden formal. Se basa en los principios de heteronomía y coactividad. Sus manifestaciones más notorias son las actitudes de silencio y orden en la clase que se consideran elementos necesarios para el desarrollo del trabajo en el aula.

Los recursos de que dispone para su efectividad son un sistema de premios y castigos que pueden ser materiales o morales. De éstos los que se traducen en daño de la personalidad del niño son los castigos de tipo moral como privarlo de

la libertad, herirle el amor propio, reprimirle del goce de sus impulsos naturales.

La disciplina interna se concibe desde un punto de vista educativo opuesto al que sirve de base a la disciplina externa. Parte de considerar que el orden conseguido mediante la imposición heterónoma produce un desorden más profundo. Postula que en la conformidad del propio individuo, en su aceptación libre hacia el sistema de normas, es donde se origina la verdadera disciplina. Sus principios básicos son la libertad y la autonomía. Respeto la naturaleza del niño en un ambiente de trabajo.

Se prescinde del sistema de premios y castigos y del orden tradicional de la organización escolar, porque carecen de eficacia en la formación del escolar.

Las conductas de indisciplina por parte del alumno, analizadas en forma funcional dejan ver que no obedecen a causas voluntarias sino a impulsos de su organismo, a defectos de su constitución, a trastornos psíquicos, familiares o sociales. Son situaciones críticas que, con un sistema coactivo de premios y castigos no se resuelven, sino que por el contrario producen más perturbaciones en la personalidad del educando.

En una combinación de las dos formas de disciplina mencionadas, heterónoma y autónoma, se presenta la que se ha considerado más adecuada, justa y racional: La disciplina democrática. En esta forma de disciplina se da un grado mínimo de control externo, la obediencia y el orden solo son medios para el aprendizaje y el desarrollo del niño. Las relaciones disciplinarias se espera que se manifiesten espontáneamente en

los vínculos amistosos, en el cumplimiento de normas previamente aceptadas, en el **autocontrol** y en el respeto a la dignidad del individuo. Las formas de castigo físico y moral se repudian. El alumno participa en la elaboración de normas y el propio grupo juzga e impone sanciones en un ambiente democratizado.

D. Técnicas de la evaluación de la conducta

Las técnicas que sirven para evaluar el área afectiva de la personalidad requieren una definición clara de los rasgos a evaluar. Los hábitos entendidos como conductas de repetición sobre algo que se domina, son fáciles de observar. No es así con respecto a las actitudes que pueden referirse a sentimientos de amor, gusto, aceptación, rechazo o indiferencia acerca de lo que afecta al niño y que es preciso identificar.

La aplicación que se da a las técnicas será de utilidad en la medida en que sea congruente con la enseñanza, la evaluación y los recursos disponibles. Dentro de las técnicas que más se recomiendan por la facilidad de oportunidades que tiene el maestro para su realización e interpretación están la observación y la entrevista.

1. Observación

Es el recurso principal con que cuenta el maestro para conocer al alumno y para comprender su conducta. Permite evaluar hábitos y actitudes individuales y sociales, esfuerzos y situaciones conflictivas. Su campo de acción es muy amplio y libre. El tiempo disponible **para realizarse** es todo el ejercicio escolar.

Las observaciones metódicas y precisas hechas por el maestro son un recurso que puede utilizarse una y otra vez, puede ampliarse con nuevos datos y así presentar un esquema más completo de lo que se quiere enjuiciar.

La observación no está libre de prejuicios por el carácter subjetivo que la reviste, pero el maestro debe buscar todas las relaciones conductuales posibles para no hacer juicios solamente a partir de sus deducciones particulares. Las observaciones deben ser tan variadas como la complejidad del rasgo conductual lo amerite. La conducta que manifiesta el alumno no es la misma si se le analiza en relación a un compañero, a un grupo pequeño o grande.

Un grupo tiene su propio significado y cada uno de los miembros cambia y adquiere nuevo significado en las relaciones de interacción con los demás. En el grupo el individuo aprende las diferentes formas de comportamiento según los diversos contextos sociales.

Al observar las interacciones del grupo se comprende mejor como se desarrolla y funciona la personalidad. Cuanto más observaciones se realicen se tiene un cuadro más exacto sobre los rasgos que interesa conocer.

Con el fin de llevar un orden se planea una lista de observaciones adecuadas que son de utilidad en otras técnicas de evaluación. Se hace necesario definir los rasgos o actitudes de manera que cualquier observador competente puede observar los hechos que comprueben la validez de los mismos.

Dentro de las técnicas de observación más usuales para eva -

luar al alumno se tienen las siguientes: listas de control y escalas estimativas:

Lista de control:

Las listas de control son relaciones de rasgos o características, de los cuales sólo se requiere precisar su presencia o ausencia con simbolismos simples. Permiten al maestro comprobar si el alumno cumple o no con alguna tarea o si posee ciertas aptitudes, habilidades, destrezas, hábitos o conocimientos.

Como ejemplo de una lista de control, se presenta la que se ilustra a continuación:

Figura I. Lista de control para evaluar la lectura oral de un alumno.

R A S G O S	SI	NO
1.- Repite palabras	X	
2.- Corta las palabras	X	
3.- Respeta la puntuación		X
4.- Pronuncia con claridad	X	

Después de que se ha definido la presencia o ausencia de los rasgos puede elaborarse una escala estimativa.

Escala estimativa:

Las escalas estimativas son recursos válidos para medir cu

lidades psicológicas o sociales, cognoscitivas o afectivas. Admiten una diversidad de formas de estructuración. Tienen por objeto destacar niveles de eficiencia en la conducta, y concentrar los datos obtenidos para proporcionar información sobre lo que se evalúa.

Las escalas pueden ser de calificación o de producción escolar. Las escalas de calificación se estructuran mediante una serie de enunciados, en los cuales se indica la presencia o ausencia de ciertos rasgos conductuales, sin que se tome en cuenta la intensidad con que ocurren. Pueden ser numéricas, gráficas o descriptivas: según se estructure el tipo opcional de registro.

Las escalas de producción escolar se estructuran mediante grados de dificultad creciente que permiten comparar los trabajos individuales con otros considerados como modelo. Pueden ser de cualidad o de cantidad.

Las escalas de cualidad miden la perfección de un trabajo comparado con los modelos de una escala, como suele hacerse con los trabajos de redacción, dibujo, escritura y ortografía. Se dan a conocer a los alumnos los rasgos a evaluar, se procede a realizar el trabajo y a su evaluación.

Las escalas de cantidad miden el trabajo del alumno comparando la cantidad de tarea realizada con la que establece la escala. Marcan ejercicios de dificultad creciente como pueden ser las escalas de ortografía, cálculo mental y vocabulario. Enseguida se presenta un ejemplo de escala de cualidad para evaluar la escritura comparada con un modelo.

Fig. 2. Escala para evaluar la escritura

RASGOS \ NIVELES	MB	B	R	N.S.
Uniformidad	X			
Forma de letras			X	
Alineación				X
Destacamiento de rasgos		X		
Espaciado				X

2. Entrevista

La entrevista se define como la concurrencia o conversación de dos o más personas, en un lugar determinado, para tratar un asunto o recabar una información. Sigue ciertas reglas -- previstas de antemano pero puede variar según las respuestas.

Como instrumento de evaluación la entrevista permite conocer opiniones, actitudes y sentimientos que son de tipo subjetivo.

El investigador requiere una preparación mínima en cuanto a la conducción oportuna y suficiente sobre los interrogatorios; una capacidad de comunicación; que fomente la sinceridad; y una valoración objetiva de las respuestas.

Para clasificar las entrevistas que se manejan en el nivel educativo existen varios criterios:

- Por el grado de improvisación pueden ser libres y regladas.
- Por el objetivo que las origina pueden ser: de orientación, de información, de investigación y terapéuticas.
- Por la participación del entrevistado pueden ser directivas y no directivas.
- Por el número de entrevistados son individuales y colectivas.

Las características de la entrevista que más sirve al maestro para conocer las situaciones particulares de un alumno son: reglamentada por el entrevistador, informativa e individual.

Mediante la entrevista con los padres de familia de los alumnos es posible recabar datos importantes sobre la personalidad del niño y sobre las posibles causas que alteran una situación de aprendizaje.

Los datos serán debidamente interpretados por el maestro, y las observaciones que realiza sobre el alumno servirán para confirmar las interpretaciones que deduce de la entrevista.

Existen otras técnicas para evaluar el comportamiento del alumno, como son: el registro anecdótico, pruebas de respuesta abierta y cuestionarios. Todas ellas enriquecen los criterios que el maestro asume frente a la interpretación de la conducta del escolar.

IX. LOS INSTRUMENTOS DE EVALUACION DEL RENDIMIENTO ACADEMICO

Se ha definido a la evaluación como un proceso continuo y - sistemático, a través del cual se observa la medida en que - las conductas adquiridas por el alumno, corresponden a los - objetivos propuestos.

Dentro de la concepción genérica de la evaluación, adquiere - una importancia considerable lo que se refiere a las medicio- nes cuantitativas del aprendizaje.

La medición como parte del proceso evaluativo consiste en la obtención de datos cuantitativos, sobre la práctica escolar a través de instrumentos previamente elaborados y sujetos a - una técnica adecuada de aplicación.

No La medición no implica juicio de valor alguno. Su acción se limita a apreciar lo que se quiere medir, seleccionar los ins- trumentos de medición, elaborar tipos de pruebas, aplicar las pruebas, obtener datos cuantitativos, e interpretarlos confor- me a una norma.

La diferencia entre la medición y la evaluación estriba en -- que la medición sólo proporciona datos que por sí mismos no - tienen validez, mientras que la evaluación implica la formula- ción de juicios de valor, con base en la interpretación de -- los datos obtenidos y en la aplicación de criterios especia- les.

A. Las pruebas pedagógicas

Las pruebas pedagógicas constituyen un procedimiento de eva _

luación que permite a maestro y alumnos:

- Medir el progreso en el curso de la instrucción.
- Establecer las bases para una nueva situación de aprendizaje.
- Decidir la organización de actividades complementarias.
- Evaluar el proceso de la enseñanza.

Para elaborar las pruebas se requiere una buena dosis de inventiva y un buen criterio de organización, tanto del contenido como de los objetivos de la prueba.

B. Características de las pruebas

Cualquier tipo de prueba que tenga por objeto medir los resultados del aprendizaje, debe reunir ciertas características, que le permitan cumplir con eficacia la función para la cual se ha elaborado. Las características más importantes de una prueba pedagógica son: validez, confiabilidad, objetividad, representatividad y practicabilidad.

Validez:

La validez es la precisión con que una prueba mide realmente la conducta especificada en el objetivo de aprendizaje. Se determina con relación al contenido y con relación al criterio.

La validez de contenido se explica por el grado en que una prueba mide una muestra representativa del contenido temático y de la conducta que lo manifiesta.

La validez de criterio significa la adecuación de la prueba

con el propósito para el cual fue hecha.

Confiabilidad:

La confiabilidad es la exactitud o precisión con que un instrumento mide algo con consistencia. Puede ser afectada por el calificador, el contenido de una muestra y el curso del tiempo.

Los métodos que se emplean para determinar la confiabilidad de una prueba nos indican que a menor número de errores en la apreciación más consistencia se tiene. La confiabilidad o consistencia se expresa en términos de coeficiente de correlación, mediante procedimientos estadísticos.

La confiabilidad de una prueba está determinada por el número de reactivos incluidos, la homogeneidad de los elementos, el grado de discriminación de contenido y el grado de dificultad de la prueba.

Objetividad:

La objetividad es la condición que hace que la calificación de una prueba sea independiente de la opinión personal del examinador. Se requiere que en la construcción de reactivos, solamente una respuesta de cada ítem, sea satisfactoria en su totalidad. **Sin** objetividad no hay confiabilidad.

Representatividad:

La representatividad es la condición que hace que se consideren en la elaboración de los reactivos todos los aspectos

que en los objetivos de aprendizaje sean de interés.

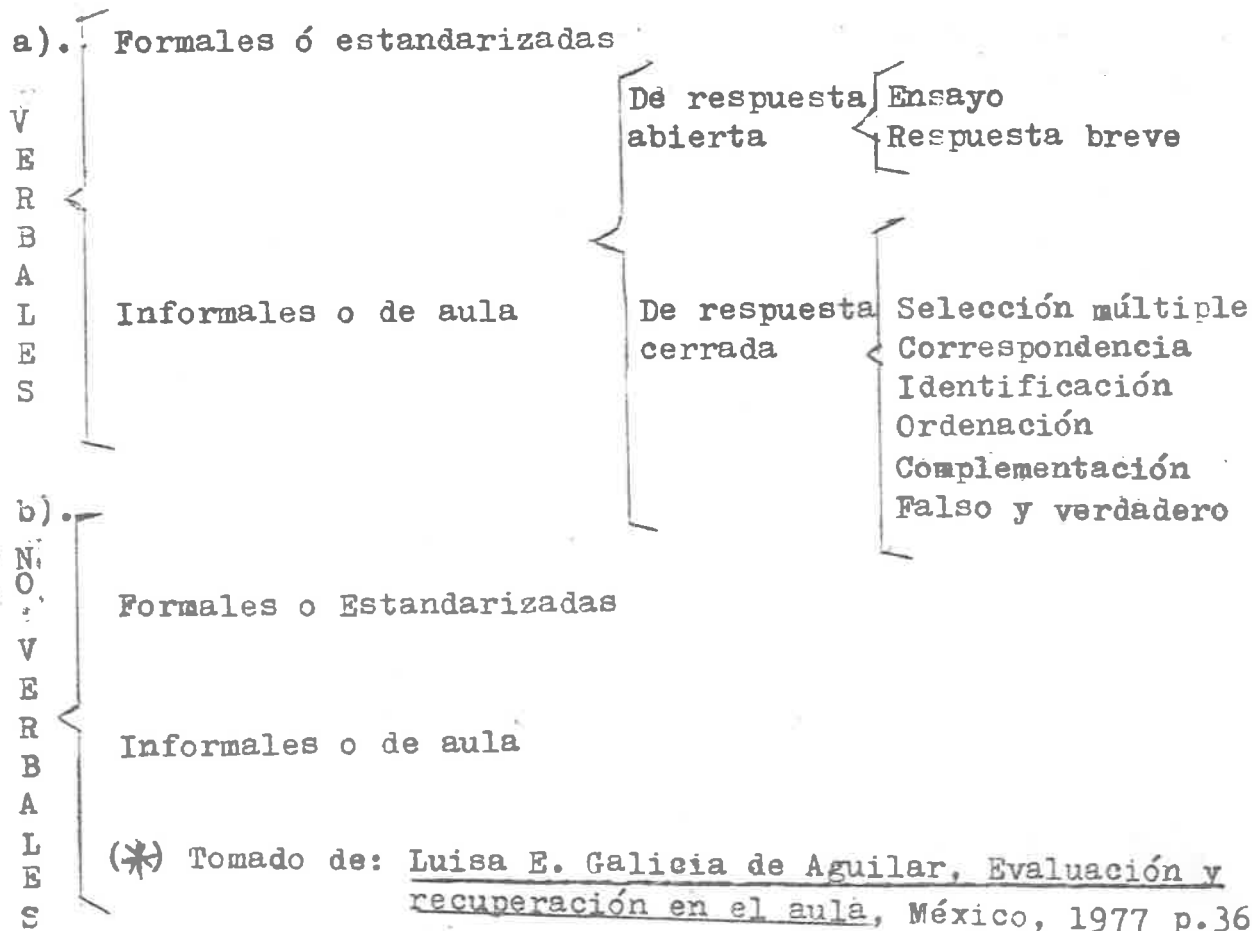
Practicabilidad:

La practicabilidad es la condición que facilita la aplicación de las pruebas en situaciones prácticas. Una prueba debe ser práctica en cuanto al tiempo de elaboración, aplicación, medición e interpretación y en cuanto al costo de operación.

C. Clasificación de las pruebas

Las pruebas pueden clasificarse de diferente manera. Se puede seguir como modelo para clasificarlas el que a continuación se presenta:

Fig. 3 Tipos de pruebas (*)



Las pruebas verbales son las que utilizan la palabra, tanto para formular la pregunta o cuestión como para integrar las respuestas. Las pruebas no verbales son las que exigen del alumno la realización de actividades manuales o motoras.

Las pruebas formales o estandarizadas son las que exigen en todos los casos igualdad en las condiciones de administración y corrección. Requieren una interpretación con base a una norma ya establecida para todos los tipos de población.

Las pruebas de respuesta abierta dan un margen de redacción.

Las pruebas de respuesta cerrada requieren la elección de respuestas dentro de un conjunto de posibilidades. Se elaboran bajo ciertas normas como son:

- Tener una sola respuesta.
- Presentar situaciones concretas.
- Claridad y precisión en el lenguaje.
- Adecuación entre el tipo de prueba y el contenido temático.

Existen además recomendaciones detalladas para la elaboración de cada una de los tipos de prueba que el maestro selecciona.

D. Elaboración de las pruebas

En toda unidad de aprendizaje, la aplicación de un sistema de pruebas permite al maestro apreciar si los objetivos que se habían fijado corresponden al producto de lo aprendido.

Para elaborar los diferentes tipos de prueba que integran un instrumento de evaluación se procede conforme a un plan metódico que considere los siguientes aspectos:

- 1o. Señalar el contenido que pretende abarcarse, en función de objetivos concretos.
- 2o. Asignar a los temas un valor de representatividad, mediante la especificación de reactivos de prueba.
- 3o. Agrupar los ítems por tipo y por tema.
- 4o. Determinar el número total de ítems de la prueba.
- 5o. Determinar el nivel adecuado de dificultad para los ítems.
- 6o. Organización de los diferentes tipos de prueba.
- 7o. Redacción de las instrucciones y de los reactivos.
- 8o. Hacer la clave de corrección.
- 9o. Reproducción de la prueba.
- 10o. Traducir el puntaje a la escala decimal.

Una prueba bien elaborada debe incluir todos los tipos de prueba que requieran los objetivos de la unidad a evaluar. Debe presentar un orden lógico, una redacción correcta, clara y precisa; además de una ubicación adecuada de las respuestas que facilite la puntuación para el que evalúa. Para que una prueba tenga validez se calcula que el 60% de los alumnos debe aprobarla.

E. Evaluación y registro

Teniendo en cuenta que el aspecto docente de la educación absorbe la atención del maestro, es conveniente que en vez de utilizar documentos rebuscados para el registro de las eva--

luaciones, lo haga en su propia lista de asistencia. Esta forma de registro facilita al maestro la formulación de juicios de valor respecto a los cambios en la conducta del alumno; y a la vez suministra la información oportuna requerida por las autoridades educativas, padres de familia y alumnos.

El mismo registro debe dar un margen para anotar si no se logró algún objetivo por falta de estudio, por incumplimiento o por inasistencia.

La evaluación por mes o por unidad será el juicio de valor que se formule con base a los elementos de evaluación correspondientes a ese período.

El conjunto de las notaciones mensuales permite una visión general con respecto a los objetivos del programa para emitir un juicio de valor único como evaluación final.

Para convertir la puntuación obtenida mediante una prueba al valor numérico decimal de la escala, se aplica el procedimiento de proporción con respecto al total de reactivos de prueba, el sistema de porcentajes con relación al grupo o el método sigmático para la distribución normal de frecuencias.

De estos recursos el más usado en la escuela primaria es el de proporción. Consiste en asignar a cada reactivo de la prueba un valor con relación al total de aciertos.

F. Interpretación de los resultados de la evaluación

Los registros de calificaciones constituyen un documento oficial en el cual se concentran las evaluaciones durante un

ejercicio escolar.

Para cada alumno se llena una boleta de calificaciones mientras que a nivel de grupo el maestro elabora registros especiales, tanto para evaluaciones de diagnóstico como de rendimiento parcial y de promoción.

La interpretación que corresponde a estas asignaciones está determinada por las funciones y características de la evaluación.

Los resultados de una prueba de diagnóstico son el punto de partida para planear y dosificar las actividades de aprendizaje. Las pruebas de unidad o de rendimiento mensual permiten cumplir con la tarea de la evaluación continua. Los resultados de una evaluación final con el margen de libertad que hay en el manejo de criterios permiten la promoción de grado.

En términos generales, los resultados de la evaluación son de utilidad para el maestro porque le permiten:

- Percibir el grado de aprovechamiento de los alumnos.
- Mejorar la conducción de la enseñanza-aprendizaje.
- Orientar a los alumnos en la selección de actividades para las cuales tienen aptitud o vocación.
- Buscar alternativas de aprendizaje para las actividades de reforzamiento y recuperación.
- Colocar a los alumnos en grupos homogéneos o heterogéneos, según el criterio de selección que se maneje.
- Aprovechar en forma positiva las interacciones del grupo.
- Ayudar a la individualización de la enseñanza.
- Rendir información a los padres de familia y autoridades educativas.

- Valorar su trabajo.
- A los alumnos y padres de familia, el conocimiento de los resultados de la evaluación les permite conocer su rendimiento escolar y participar activamente para superar el nivel de eficiencia alcanzado.

Los instrumentos de evaluación, por las propias características que tienen, siempre están expuestos a situaciones de abuso. El conocimiento de las limitaciones que pueden presentarse y el cuidado que se tenga al construir y seleccionar los medios de evaluación, hace posible que el nivel de errores sea mínimo.

El uso de las técnicas de evaluación tiene sus límites más concretos en la relación con los contenidos de aprendizaje y con la precisión de objetivos.

El mal uso de las pruebas y de otras técnicas de evaluación, puede evitarse si se les considera como una parte del proceso, y no como una norma única y constante en la toma de decisiones sobre la educación.

Las calificaciones escolares suelen interpretarse como un fin, adquieren mayor importancia que el conocimiento en sí mismo. Cuando esto ocurre, los alumnos pierden interés en el estudio tan pronto como obtienen su calificación. La sociedad concede mayor validez a las calificaciones que al testimonio de preparación eficiente del estudiante en un desarrollo posterior.

Otro mal uso que se ha dado a la evaluación consiste en emplearla como recompensa a los alumnos dóciles y como casti-

go a los inconformes e independientes, como arma para intimidar y para marcar insuficiencias.

La falta de retroalimentación significativa y oportuna es otro factor que se traduce en abuso por parte del maestro, así como la determinación de no aplicar otros recursos de evaluación para complementar los juicios de valor que tenga del alumno.

G. La autoevaluación

1. Autoevaluación del alumno

Es la modalidad de la evaluación en la cual el alumno aprecia y registra sus logros. Es importante porque al sujeto se le va capacitando para valorar su propio progreso. Favorece la autoestima y mantiene un ambiente de libertad y reciprocidad.

Su efectividad está condicionada por el grado de madurez y por el conocimiento que el sujeto tiene de sí mismo. Para ayudarlo en esta labor es necesario proporcionarle una lista de control o una escala estimativa, donde se precisen los rasgos y grados que se incluyen en la autoevaluación.

El resultado de la autoevaluación debe tomarse en cuenta dentro del proceso de la evaluación, como una de tantas alternativas, con el objeto de que el alumno se sienta estimulado. Conviene además que la misma situación de aprendizaje sometida a autoevaluación, sea evaluada por el maestro con otras técnicas, para hacer ver al alumno los errores en que ha incurrido y para orientarlo en cuanto a situaciones dudo-

sas, en las cuales no pudo lograr los resultados deseados.

La aplicación de autoevaluaciones está condicionada por instrumentos con que cuenta el alumno para realizarla, y por el dominio que va adquiriendo en su manejo.

Como ejemplo de situaciones de aprendizaje que conducidas hacia la autoevaluación, reditúan al maestro y al grupo economía en tiempo y esfuerzo se pueden citar las siguientes:

- Operaciones con números.
- Redacción.
- Ortografía.
- Lectura oral.
- Lectura de comprensión.
- Trazo y medición.
- Juegos educativos.
- Etc.

Se debe dejar que el alumno defienda sus puntos de vista con respecto a la autoevaluación que se registró, para que afirme la imagen que tiene de sí mismo.

Fig. 4 Ejemplo de una escala para autoevaluación de ortografía

RASGOS	GRADOS	SIEMPRE	A VECES	NUNCA
1.- Copió todas las palabras			X	
2.- Usó mayúsculas			X	
3.- Usó bien los acentos				X
4.- Escribió sin que falten letras			X	
5.- Sin error de ortografía			X	

La autoevaluación dentro del grupo es otra modalidad de interés. La interacción social es una influencia significativa en el desarrollo del concepto de sí mismo. El grupo es un elemento motivador en el cual se aprenden las diferentes formas del comportamiento según los contextos sociales.

Los objetivos de aprendizaje que deben desarrollarse -- dentro de una situación grupal son apropiados para la autoevaluación de grupo, misma que debe complementarse con los -- criterios específicos que el maestro considere convenientes.

2. Autoevaluación del maestro

Muchos de los factores que participan en el proceso de enseñanza-aprendizaje son de completa responsabilidad por parte del maestro. La disposición del educador para mirar retrospectivamente sus cualidades, potencialidades y realizaciones, hace de este recurso un aliado en la búsqueda de alternativas eficientes en la tarea educativa.

Algunos aspectos que pueden manejarse en la autoevaluación del maestro son:

- Métodos y técnicas de enseñanza, su conocimiento y manejo.
- Inteligencia.
- Preparación didáctica y académica.
- Interés por la educación.
- Relaciones humanas.
- Paciencia.
- Control de sí mismo.

Con los indicadores que el maestro seleccione se puede elabo-

rar una lista de control tan detallada o concreta como se de
see.

Del análisis de los datos es posible sacar conclusiones que-
estimulen hacia la justificación y superación del trabajo.

X. EL BAJO RENDIMIENTO ESCOLAR

El bajo rendimiento escolar es uno de los problemas centrales de una escuela. El caso de los escolares que estudian peor de lo que podrían hacerlo es muy frecuente, las justificaciones sobre la realidad escolar presentan una naturaleza muy variada. Las evidencias son las mismas: El alumno no trata de aplicarse, no desea estudiar, no tiene interés, asimila con dificultad y el resultado es poco satisfactorio. No obtiene los conocimientos que la escuela desea darle, termina en atraso escolar y en actitudes inadecuadas con sus compañeros, maestros y padres.

A. Causas del bajo rendimiento escolar

Es frecuente que el atraso escolar esté condicionado por varias causas; sin buscar el origen del problema en situaciones temporales como la inasistencia, el ausentismo o los problemas ocasionales de salud, es posible abordarlo desde otra perspectiva. Según la naturaleza de la causa motivadora, se pueden analizar los problemas causales conforme a ciertos rasgos de semejanza, para lo cual se clasifican en cuatro grupos:

1).- Motivaciones sociales de la enseñanza:

Se refiere a las circunstancias de la vida del niño en la familia y en la escuela, en su relación con adultos y compañeros. Son la expresión de ilusiones, satisfacciones, conflictos y falta de interés.

En este grupo se incluye a los alumnos que no tienen impe

dimento físico ni mental para alcanzar un nivel de aprovechamiento satisfactorio. El problema estriba en actitudes incorrectas sobre la función social de la enseñanza, mismo que pasa incomprendido por los maestros y padres que no dan importancia a los factores sociales.

Lo más significativo es que las motivaciones nacen y se desarrollan en la actividad colectiva, encaminada al logro de objetivos comunes. Si el alumno no se interesa por el colectivo, tampoco se arraigan en él las motivaciones sociales del estudio y salen a flote las cualidades negativas de la personalidad, como la indiferencia y el egoísmo.

En el origen del problema las fallas pueden deberse a las actitudes del maestro, a la labor educativa de la escuela o a presiones familiares.

Algunas veces el escolar no invierte sus esfuerzos de laboriosidad y su sentido de responsabilidad individual y social hacia el cumplimiento de sus obligaciones, no obstante encontrarse sano. Es palpable que se requiere un cambio en el proceso educativo: alternativas de enseñanza individual o formas diferentes de control social.

2).- Dificultades de asimilación:

Comprende a los alumnos de escasa capacidad o de atraso mental, a los niños que ejercitan muy poco la reflexión activa, que recurren a la memorización sin tratar de comprender lo aprendido. Estos niños no pueden resolver por sí mismos los problemas que se les plantean y manifiestan pasividad -

intelectual en ciertas disciplinas, sin que necesariamente - tengan un desarrollo deficiente en otras. Con este tipo de problemas resulta efectivo educar la capacidad de atención - y así mejorar los niveles de comprensión. La pasividad intelectual que les impide asimilar la materia de estudio y avanzar en el aprendizaje es resultado por lo general de una educación errónea y no de una incapacidad congénita..

Las investigaciones sobre las causas de pasividad intelec -- tual ponen de manifiesto que, los niños afectados, se caracterizan porque en su vida preescolar no han logrado el desarrollo mental adecuado; y no saben realizar el trabajo intelectivo que se requiere en la enseñanza de operaciones numéricas, comprensión de textos o interpretación de instrucciones.

Otras causas ligadas a las dificultades de asimilación son - las que se refieren a la emotividad, a trastornos de lenguaje, psicomotores, espacio-temporales y físicos.

3).- Hábitos y procedimientos de estudio:

En este grupo se sitúan a los alumnos que presentan un bajo rendimiento escolar por no saber estudiar, por haber adoptado hábitos y métodos incorrectos para el trabajo, con la consecuente pérdida del tiempo y energía.

Son el tipo de niños que memorizan un texto sin buscar las - conexiones lógicas del mismo ni hacer un plan de lo que se - va a estudiar; desconocen otros métodos activos; creen haber aprendido bien una lección con la práctica de la lectura úni

camente, sin contar con que las cosas aprendidas así, se olvidan con rapidez. Al pedirles que estudien un aspecto olvidado de la clase estos niños comienzan a leer todo de nuevo, pero no saben sacar por sí solos las ideas centrales. Si el maestro no capta esta situación como motivo de atraso, acusando al niño de perezoso, provoca con su actitud, una relación conflictiva con el niño que sí estudió.

La presencia de malos métodos de estudio, una vez detectada, se manifiesta también en otras disciplinas.

Otro grupo de análisis es el que corresponde al empleo incorrecto de procedimientos. Incluye a los escolares que empiezan a efectuar ejercicios escritos, a resolver ejemplos o problemas, a diseñar mapas y diagramas; sin haber estudiado las reglas de ejecución que para ellos se piden, razón por la cual no llegan al resultado deseado.

Se caracterizan también en este grupo los alumnos que escriben mal, con errores de escritura, faltas y omisiones que el alumno no llega a notar. Si no saben comprobar lo que han escrito, las fallas en matemáticas son frecuentes.

La organización que se da al trabajo escolar fuera del aula es motivo de malos hábitos tales como: trabajar cansado o cuando ya se está limitado de tiempo, trabajar de corrido una tarea agotadora o trabajar con muchas pausas un ejercicio que requiere concentración. El ritmo lento al que se habitan hace que el alumno renuncie al deporte, al esparcimiento y hasta al descanso. Se sobrecarga de trabajo en el estudio, lo cual puede ser causa de retraso escolar.

4).- Actitud incorrecta hacia el estudio:

Corresponden a este grupo los alumnos con lagunas educativas en el dominio de actividades realizadas anteriormente, con ausencia de motivaciones sociales. Los niños que no adquieren responsabilidades sociales previas por ser consentidos, desorganizados o por no tener hábitos de trabajo; se vuelven incapaces de salir adelante con sus obligaciones escolares, les falta ánimo para el cumplimiento de los deberes extraclase, lo cual los lleva a la asimilación deficiente.

Una actividad escolar más compleja requiere de cualidades de la personalidad bien definidas como son el sentido del deber, la responsabilidad y la independencia. Las cuales ayudan a la formación de nuevas habilidades y actitudes con respecto al estudio.

La dosis de trabajo que cada alumno necesita requiere una individualización de la enseñanza por parte del maestro, principalmente en lo que se refiere a la enseñanza de la escritura en los primeros grados.

El sentimiento de independencia para el trabajo que el niño debe adquirir se ve coartado por la intervención de padres sobreprotectores o que exigen demasiado del escolar. De ambas situaciones extremas surgen reacciones negativas que se transfieren a la enseñanza y que afectan la calidad del trabajo desarrollado.

B. Actitudes del alumno frente a su evaluación

Las actitudes que asume el alumno frente a las malas notas -

de evaluación presentan las modalidades de: falta de interés, reacción violenta hacia las tareas, hacia los compañeros o hacia el maestro; llegan a conflictos mayores que hacen arraigo en la personalidad bajo las formas de frustración, egoísmo, indiferencia, pasividad o protesta.

Si estas formas de conducta no son tratadas de manera inteligente por parte del maestro, el bajo rendimiento escolar persiste, así como las alteraciones en la conducta que de las mismas derivan.

C. Estrategias para mejorar el rendimiento escolar

Dentro de este apartado hay un sinnúmero de alternativas que pueden adoptarse, tanto a nivel de grupo como en lo que respecta a la responsabilidad del alumno o del maestro.

El punto de partida consiste en buscar el origen del bajo rendimiento y tratarlo adecuadamente. Si los motivos son por una deficiencia perceptiva o motora, las decisiones de ajuste dentro de la ubicación en el aula o dentro de los horarios de trabajo, son de utilidad.

Si los motivos son de tipo social, lo más importante es la colectividad escolar independiente y activa, organizada por los alumnos sobre la base de la actividad docente. La incorporación de un alumno a la colectividad infantil debe realizarse con base a sus intereses para inducirlo a las actividades que no le simpatizan, pero que repercuten en el nivel de aprovechamiento escolar.

Si el bajo rendimiento escolar se debe a dificultades de asi

milación, una buena medida correctiva consiste en reeducar -- la capacidad de atención, mediante ejercicios tan variados-- como el nivel de maduración del alumno lo requiera. El uso de juegos didácticos bien conducidos da buenos resultados.

Con respecto a la actividad intelectual es necesario elimi -- nar las emociones negativas, formar habilidades intelectua -- les y enseñar los conocimientos que el alumno no asimiló an -- tes de iniciar un ejercicio, pero que son antecedentes nece -- sarios para el logro de aprendizajes concretos, ya que toda actividad mental descansa sobre la base de conocimientos, há -- bitos y habilidades intelectuales, formados con anteriori -- dad.

Es necesario operar con los objetos ampliamente para lo -- grar después la reflexión intelectual, considerando los -- tres estadios por los que ha de pasar el aprendizaje en las operaciones mentales: operación con objetos, operación con imágenes y operación mental.

Si las deficiencias del alumno se deben a los malos hábitos de estudio, conviene educarlo en el uso de procedimientos -- y hábitos de estudio correctos que le reditúen economía en tiempo y esfuerzo.

Se debe vigilar que el alumno asimile las explicaciones e instrucciones.

Los métodos de trabajo con los alumnos de bajo rendimiento escolar deben ser individuales, diseñados para ejercitar al alumno en la búsqueda de ideas centrales. En el desarrollo de hábitos y habilidades en relación con el estudio, deben

suscitar la necesidad de estudiar y asegurar las cualidades - morales y éticas necesarias para lograrlo. Un cambio en los procedimientos, una explicación más detallada o una ejercitación más amplia ayudan a los niños que tienen dificultad - para aprender.

Si lo que se quiere superar es la calidad de los trabajos, - las correcciones deben ser inmediatamente después de su ejecución. Se puede optar por no recibir un trabajo si, a juicio del maestro, el alumno puede hacerlo bien y no lo hace, - aunque para ello se requiera un tiempo extra.

La implantación de plazos diferentes para niños con problema, así como la repetición de los asuntos motivo de la falla en períodos cortos de tiempo, es una buena solución para lograr un rendimiento escolar satisfactorio.

XI. ANALISIS, CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

A. Análisis

La evaluación del rendimiento escolar es un fenómeno complejo que tiene lugar dentro del proceso global de la educación sistemática.

Los aspectos que configuran a la evaluación son de naturaleza diversa. La visión que se tenga de ellos y las bases teóricas para la comprensión de los mismos hacen que se aborden bajo diversos criterios de interpretación y de tratamiento en la práctica educativa.

La evaluación del rendimiento escolar cumple funciones generales, acordes con la concepción que se tiene sobre el proceso educativo y con las corrientes ideológicas predominantes en el momento histórico al que corresponden.

La educación tiene por objeto la formación integral del educando. Es un proceso que requiere de la evaluación desde el comienzo, durante y al finalizar la práctica escolar.

Las técnicas para conocer el rendimiento escolar se refieren tanto al aspecto informativo como al formativo de la personalidad.

Las manifestaciones de la conducta tanto individual como social son motivo de evaluación. Del conocimiento e interpretación que se tenga de ellas, depende la posibilidad de mejorar el rendimiento escolar mediante estrategias educativas adecuadas.

B. Conclusiones

1. De la interpretación que el maestro haga sobre la evaluación del aprendizaje de sus alumnos, depende la toma de decisiones para conducir la enseñanza, reforzar el aprendizaje y emitir juicios de valor.
2. La evaluación, como proceso inherente a la enseñanza-aprendizaje, cumple funciones específicas. Se encamina al logro de fines concretos y se concibe con ciertas características previamente establecidas.
3. Para cada momento de la educación, la evaluación aporta criterios que conduzcan a interpretar correctamente los resultados obtenidos, así como a tomar las decisiones que optimicen la labor educativa.
4. El maestro debe de estar consciente de que las técnicas de evaluación son recursos con ciertas limitaciones y que el empleo de una sola técnica no es una medida suficiente para dar un juicio de valor único sobre el trabajo del alumno.
5. Los instrumentos que se diseñan para evaluar tanto la conducta como el aprendizaje, son medios que deben de servir como informadores de los logros obtenidos, no como un arma de amenaza o un motivo de imposición y castigo.
6. Los criterios para interpretar el proceso de evaluación han cambiado a través del tiempo, se han enriquecido con los aportes de las disciplinas científicas y presentan en la actualidad una amplitud de indicadores.

C. Recomendaciones

El estudio teórico de un tema tan significativo como es el de la evaluación del rendimiento escolar, tiene en sí la potencialidad de enriquecer los conocimientos psicopedagógicos de los maestros; pero es en la práctica diaria, en la toma de decisiones justas y funcionales, donde debe rendir sus verdaderos frutos.

Como recomendaciones particulares a los gestores de la niñez, señalo que procuren lo siguiente:

1. Ampliar sus puntos de vista, con el producto de diferentes investigaciones; sobre lo que comprende la evaluación, sus funciones, procedimientos, medios e implicaciones.
2. Analizar en forma comparativa los criterios y recursos de evaluación que se han difundido y aplicado, para adoptar los que den mejor resultado en la educación, aunque no sean los más económicos en tiempo y esfuerzo para el maestro.
3. Tomar en cuenta el carácter formativo de la educación; la importancia que tiene en la vida, la formación de buenos hábitos y actitudes. Detectar las fallas o malformaciones en los mismos y dar los giros convenientes al sistema de trabajo para superarlas.
4. Valerse tanto del éxito como de los fracasos. Una situación de aprendizaje que en sus múltiples factores conduzca a resultados poco satisfactorios, no es algo que debe

olvidar el maestro, sino es un punto de partida para el análisis, conducción y reestructuración de actividades de aprendizaje que conduzcan a eliminar el fracaso.

5. Considerar que ni las ciencias de la educación, ni los procesos que en la docencia tienen lugar, son algo acabado; sino que hay un amplio margen de acción para que el maestro dé sus aportaciones en la investigación y en la experiencia.

BIBLIOGRAFIA

- ALBARRAN, Agustín Antonio. Psicología. V.6 México, E.D.I.P.L. E.S.A. (s.f.) (Col. El maestro en acción).
- ASCHERSLEBEN, Karl. Introducción a la metodología pedagógica. Tr. de Ramón Ibero. V.9. México, Ed. Roca, 1979(c1974).
- CARMICHAEL, L. y otros. Psicología de las edades. Tr. de Ana H. Rose y Juan J. Thomas. V. 49. Buenos Aires, Ed. Paidós, 1967. (Biblioteca del Educador Contemporáneo).
- CHAMPION, R. A. Psicología del aprendizaje y de la activación del aprendizaje. México, Ed. Limusa, 1975.
- GALICIA DE AGUILAR, Luisa Eugenia. Evaluación y recuperación en el aula. V.I. México, E.D.I.P.L.E.S.A., 1977 (Col. el maestro en acción).
- LARROYO, Francisco. La ciencia de la educación. 13 ed. México Ed. Porrúa, 1973.
- LEIF, Joseph y Jean Delay. Psicología y educación del niño. Tr. de Iris Acacia Ibáñez. V.2. Buenos Aires, Ed. Kapelusz, 1968 (c 1965)
- PAGEL, B. L. y M. L. Carroll. Cómo atraer y orientar al niño en la escuela. Tr. de Leandro Wolfson. V.83. Buenos Aires, Ed. Paidós. 1969 (c 1966)
- RODRIGUEZ CRUZ, Héctor M. y Enrique García González. Evaluación en el aula. 2 ed., V.2 México, ANUIES, 1973.
- S. E. P. Criterios de evaluación. México, U.P.N., 1982
- S. E. P. El niño: aprendizaje y desarrollo. México, U.P.N., 1985.
- S. E. P. Libro para el maestro, primer grado. México, 1980.
- S. E. P. Programa para elevar la calidad de la educación primaria. México, 1982.
- SLAVINA, L. S. Niños atrasados e indisciplinados. El método individual en su educación. Tr. de Mateo Merino. V.6. México, Ed. Roca, 1982. (c 1979).
- SOLANA, Fernando, et. al. Historia de la educación pública en México. México. S.E.P., 1982.