



SECRETARIA DE EDUCACION PUBLICA  
UNIVERSIDAD PEDAGOGICA NACIONAL  
UNIDAD UPN 191

El Aprovechamiento Escolar  
y su Evaluación

MARIA DEL CARMEN REYNOSO ZAMORA

9049  
ej.3

Monterrey, N. L., 1990

SECRETARIA DE EDUCACION PUBLICA  
UNIVERSIDAD PEDAGOGICA NACIONAL  
UNIDAD UPN 191

El Aprovechamiento Escolar  
y su Evaluación



MARIA DEL CARMEN REYNOSO ZAMORA

Monterrey, N.L., 1990.



SECRETARIA DE EDUCACION PUBLICA  
UNIVERSIDAD PEDAGOGICA NACIONAL  
UNIDAD UPN 191

El Aprovechamiento Escolar  
y su Evaluación

MARIA DEL CARMEN REYNOSO ZAMORA

Tesina presentada para obtener el Título  
de Licenciado en Educación Básica.

Monterrey, N.L., 1990.

**DICTAMEN DEL TRABAJO PARA TITULACION**

Monterrey, N. L., a 17 de mayo de 1990.

**C. PROFRA).**

MARIA DEL CARMEN REYNOSO ZAMORA

**P r e s e n t e .-**

En mi calidad de Presidente de la Comisión de Titulación de esta Unidad y como resultado del análisis realizado a su trabajo, intitulado: "EL APROVECHAMIENTO ESCOLAR Y SU EVALUACION"

opción TESINA modalidad ENSAYO a propuesta del asesor C. Profr(a). MA. DE LA LUZ VILLARREAL GONZALEZ manifiesto a usted que reúne los requisitos académicos establecidos al respecto por la Institución.

Por lo anterior, se dictamina favorablemente su trabajo y se le autoriza a presentar su examen profesional.

Atentamente,



PROFR. ISMAEL VIDALES DELGADO  
Presidente de la Comisión de Titulación  
de la Unidad 191 Monterrey

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL  
UNIDAD SEAB  
191 MONTERREY

A mis hijos:

Rocío del Carmen y

Juan Manuel, que -

fueron mi motiva--

ción para lograr -

esta nueva meta.

## ÍNDICE

|   | Pág. |
|---|------|
| DICTAMEN  |      |
| DEDICATORIA   |      |
| I. INTRODUCCION   | 1    |
| II. IMPORTANCIA Y JUSTIFICACION DEL TEMA                        | 4    |
| III. EL PROCESO ENSEÑANZA-APRENDIZAJE                           | 6    |
| A. La enseñanza   | 6    |
| 1. Concepto actual de enseñanza                                 | 6    |
| 2. Los objetivos de la enseñanza                                | 7    |
| B. El aprendizaje   | 8    |
| 1. Nociones simples de aprendizaje                              | 8    |
| 2. Concepto actual de aprendizaje                               | 8    |
| 3. Leyes del aprendizaje  | 10   |
| IV. GENERALIDADES Y ANTECEDENTES HISTORICOS<br>DE LA EVALUACION | 14   |
| A. Generalidades de la evaluación                               | 14   |
| B. Datos históricos de la educación                             | 15   |
| C. Datos históricos de la evaluación                            | 16   |
| V. TIPOS DE EVALUACION  | 22   |
| A. Pruebas Orales y Escritas                                    | 24   |
| B. Pruebas Informales y Tipificadas                             | 24   |
| C. Pruebas de Velocidad y de Poder                              | 25   |
| D. Pruebas de Ensayo y Objetiva                                 | 26   |

|   |    |
|---|----|
| VI. LAS PRUEBAS OBJETIVAS                   | 29 |
| A. Ventajas de las pruebas objetivas        | 29 |
| B. Características de las pruebas objetivas | 30 |
| C. Tipos de pruebas objetivas               | 31 |
| VII. EL APROVECHAMIENTO ESCOLAR             | 36 |
| VIII. APROBACION Y REPROBACION ESCOLAR      | 40 |
| A. Aprobación y Promoción                   | 40 |
| B. Reprobación Escolar                      | 41 |
| IX. CONCLUSIONES                            | 44 |
| NOTAS BIBLIOGRAFICAS                        |    |
| BIBLIOGRAFIA                                |    |

## I. INTRODUCCION

La educación como proceso social consiste en la transmisión constante de valores del patrimonio cultural de la generación adulta a la nueva generación, con el fin de asegurar la continuidad de la cultura y de la organización social; así como el progreso de la civilización mediante el análisis, la crítica y la revisión constante de estos valores.

La educación primaria es el escalón inicial en la preparación del individuo. Esta primera fase, que en nuestro país es laica, gratuita y obligatoria, lleva al educando a obtener los implementos necesarios para la continuación de su preparación a un nivel superior. La educación primaria es impartida por el maestro; el cual se auxilia, para lograr sus fines, de métodos, técnicas, materiales didácticos, ideas propias y ajenas, que sean adecuadas a su tarea.

Los estudiantes en cualquier salón de clase siempre muestran una amplia variedad de capacidades, intereses y antecedentes académicos. Las diferencias individuales en calificaciones y nivel de enseñanza son inevitables. El primer propósito de la evaluación al establecer un sistema de control de calidad, es proporcionar la información requerida para aumentar al máximo el rendimiento de cada estudiante en forma individual.

El aprovechamiento de los estudiantes debe ser vigilado continuamente a fin de descubrir concepciones falsas y vacías en cuan

to a su comprensión. . Minuto a minuto los maestros tenemos que decidir si debemos continuar con el material nuevo o si vamos a explicar con mayor amplitud el concepto que ahora se enseña. - La decisión depende de si los estudiantes han dominado el concepto (se plantean preguntas, problemas y tareas).

La evaluación debe seguir a toda explicación, lectura, programa, película y ejercicio.

El objetivo de la elección del tema "El aprovechamiento escolar y su evaluación" es profundizar en este aspecto que es muy importante dentro de nuestra área de trabajo. Ya que sin la evaluación no sería posible la apreciación del grado de aprendizaje que ha tenido el alumno, ni de las fallas en cuanto a métodos, materiales, formas, etc.; los cuales podrían ser mejorados y nuevamente aplicados con el fin de obtener un mejor resultado.

La función más importante de la evaluación en la educación, es proporcionar un sistema de control de calidad del aprovechamiento de los estudiantes.

La enseñanza es la tarea del maestro, que trata de que el alumno asimile gradualmente una porción de cultura.

Por su parte, el aprendizaje es la manera como el alumno responde a la acción del maestro, de acuerdo a su grado evolutivo, -- consecuencia natural de la labor docente. Es el intento de comprobar o estimar los resultados de dicha labor, y así, desde --

los tiempos más remotos, la historia de la educación refiere -- como se ha tratado de examinar el aprendizaje de los alumnos.

El presente ensayo contiene algunos juicios personales y los resultados de la investigación acerca del tema "El aprovechamiento escolar y su evaluación", tratando de que la presentación sea en forma sencilla, clara y que el contenido abarque los aspectos más importantes de dicho tema.

Se siguió la misma metodología de la investigación documental - que consta de los siguientes pasos: Elección de un tema, elaboración de un plan de trabajo, recopilación de material, organización y análisis, redacción y presentación.

## II. IMPORTANCIA Y JUSTIFICACION DEL TEMA

En nuestra labor diaria, como profesores de educación básica, nuestra forma de obtener información acerca de qué objetivos han sido alcanzados y cuáles deben ser revisados de nueva cuenta con el fin de obtener un resultado óptimo, es sin duda la evaluación de aprovechamiento escolar.

Los educadores continuamente vamos tratando de aprender y poner en práctica, nuevas formas y métodos, que nos permitan lograr los fines de la enseñanza y que nuestros alumnos logren el aprendizaje de los conocimientos que tratamos de transmitirles. Al mismo tiempo, muchos profesores tratan de crear nuevas formas de evaluación que, aunándolas a las ya tradicionales, nos permiten una visión más amplia y un control más completo de los resultados de la labor que hemos desarrollado en el aula.

En el presente ensayo, trato de analizar el tema de la evaluación del aprovechamiento escolar, en el proceso enseñanza-aprendizaje, desde el punto de vista de algunos autores, agregando parte de mi experiencia personal como Profesora de Educación Primaria.

La elección del presente tema corresponde a la inquietud muy personal de profundizar en el hecho de que cada maestro debe llevar un control exacto del rendimiento escolar que tienen sus alumnos dentro del aula. Con el fin de rectificar, repasar

o detenerse, para que la mayoría de los objetivos que nos marca el programa escolar sean alcanzados.

### III. EL PROCESO ENSEÑANZA-APRENDIZAJE

Entre los conceptos "enseñar" y "aprender" existe una relación directa y necesaria, no sólo teórica, sino práctica.

Siendo como es, la enseñanza una actividad directora, variará - según la idea que nos hagamos de lo que es realmente el aprendizaje que pretendemos dirigir.

#### A. La enseñanza

Según el concepto tradicional, la enseñanza significa transmi-  
tir, por parte del maestro, conocimientos y paralelamente el --  
aprender por parte del alumno, es la recepción de estos conoci-  
mientos. De acuerdo con lo anterior, es necesario admitir que:  
"el maestro posee de antemano el saber; saber que transmite a -  
aquellos que aún no lo poseen. El maestro enseña explicando e  
interrogando". (1)

En la enseñanza antigua los educandos participan de un modo pre  
dominantemente pasivo.

#### 1. Concepto actual de enseñanza

La enseñanza es, en la actualidad, dirigir con técnicas apropia  
das el proceso de aprendizaje de los alumnos. Es encaminarlos  
hacia los hábitos de aprendizaje auténtico, que los acompaña--  
rán a través de la vida. Por lo tanto, "el personaje más importa

tante de la escuela y de la clase es el alumno, cuya ignorancia y limitaciones hay que superar con todos los recursos y técnicas a nuestro alcance". (2) Por consiguiente, las técnicas de enseñanza empleadas por el profesor, deben convergir hacia ese mismo sentido humano y constructivo que se propone desarrollar la inteligencia del alumno y formar su carácter y personalidad, teniendo en cuenta la época y el ambiente socio-cultural en que va a vivir.

## 2. Los objetivos de la enseñanza

"Todo objetivo de una operación, cualquiera que sea ésta, es -- algo eminentemente práctico y concreto, esto es, el resultado tangible que se desea obtener por medio de esa operación. Lo mismo sucede en la enseñanza". (3)

En forma concreta, los objetivos de la enseñanza son los productos o resultados que se pretenden obtener, vistos de una fase de previsión anticipadora.

Cuando planeamos nuestro trabajo nos fijamos objetivos, luego al verificar, en la fase posterior a la acción, obtenemos resultados. Los objetivos son los resultados conscientemente previstos y deseados.

Estos productos concretos del aprendizaje, previstos como objetivos que deben gobernar toda la actuación del profesor, son las modificaciones, palpables y mesurables; en la manera de pen

sar y expresarse, de sentir y de obrar del educando. Estos son las transformaciones graduales que el maestro puede conseguir - producir en el pensamiento, en el lenguaje, en el sentimiento y en la acción de sus alumnos, mediante la enseñanza.

## B. El Aprendizaje

### 1. Nociones simples de aprendizaje

Aprender no significa retener en la memoria conocimientos, sino adquirir en y por la acción experiencias y, en general, cierto nuevo modo de comportamiento en la vida, esto es, modificar en lo deseable la conducta del educando. Por conducta hay que entender no exclusivamente el comportamiento moral, sino toda actividad corporal, mental y afectiva. Aprender una cosa nueva, es nada menos que vivirla en pensamiento, sentimiento y respuesta corporal.

### 2. Concepto actual de aprendizaje

La función incentivadora del profesor en la dirección del aprendizaje de sus alumnos, ignorada o menospreciada por la escuela tradicional, es considerada actualmente como la función principal y más importante de todo el esquema de la técnica docente moderna. Los afanes de los alumnos por aprender cualquier materia y los esfuerzos del profesor en el empeño de enseñarla - bien, serán eficaces o no, en la proporción en que haya una motivación auténtica interior impulsando y vivificando toda esa -

actividad.

Para conseguir entre los alumnos un alto grado de motivación interior, la didáctica moderna sugiere al profesor los recursos y procedimientos de la moderna incentivación del aprendizaje.

Dada la naturaleza compleja y sutil de la motivación, como fenómeno psicológico interior, en el cual desempeñan un papel importante las diferencias individuales, la experiencia previa y el nivel de aspiración de cada alumno, no le es posible a la didáctica trazar una técnica patrón, segura e infalible, para provocar o crear en cada caso la deseada motivación interior para el aprendizaje. Sin embargo, hace mucho tiempo que la didáctica procura establecer, por intuición y experimentación, procedimientos eficaces que engendran o estimulan esa motivación.

Por el condicionamiento psicológico del ambiente de trabajo, -- por el poder sugestivo de la palabra, por el incentivo del calor personal con que el profesor reconoce el esfuerzo de los alumnos y sugiere, orienta, estimula y elogia sus actividades, por los medios auxiliares empleados y por los procedimientos didácticos aplicados; el profesor conseguirá, en muchos casos y hasta cierto punto, avivar y mantener la llama de la motivación interior de sus alumnos. A ese conjunto de recursos y procedimientos envolventes y estimulantes lo denominamos incentivación del aprendizaje.

La incentivación del aprendizaje, es pues, la actuación externa,

intencional y bien calculada del profesor para intensificar en sus alumnos (mediante medios auxiliares, recursos y procedimientos adecuados) la motivación interior necesaria para un aprendizaje auténtico; proporcionándoles motivos distintos de interés, estudio y trabajo.

### 3. Leyes del Aprendizaje

La Pedagogía actual ha logrado fijar las fundamentales modalidades que rigen o gobiernan el proceso del aprendizaje. Las llama leyes del aprendizaje y son las siguientes:

1.- Ley de la preparación.- Ante todo, el educando no puede -- aprender algo si no está preparado para ello. Esta preparación implica dos cosas: cierto nivel o edad mental del educando y -- ciertos conocimientos o habilidades previas. El educando debe encontrarse preparado para iniciar la enseñanza que se le va a suministrar.

2.- Ley de la adecuación al educando.- En la didáctica es el -- educando el destinatario del proceso. Precisa, por tanto, tener una idea clara de lo que es el alumno: sus disposiciones, -- su nivel mental, en una palabra, su perfil psicológico.

No es posible interesar a un niño de siete años en un razonamiento abstracto, ni enseñarle una larga operación aritmética de división. Dado los diferentes tipos de inteligencia de los educandos, la didáctica general postula una didáctica diferencial, la cual debe tomar en consideración los caracteres intrín-

secos de éstos.

3.- Ley de la finalidad.- El adiestramiento mecánico es sólo uno y el más elemental de los aspectos del aprendizaje.

El auténtico y complejo aprendizaje sobrepasa con mucho, la limitada mecanización del ejercicio. En tal aprender, el educando debe tener conciencia del fin que persigue en su tarea, esto es, debe estar percatado del sentido de su labor. El conocimiento de esta finalidad promueve el interés de la tarea, intensifica la atención e incita su capacidad imaginativa, en suma, contribuye a formar hábitos inteligentes y creadores.

El auténtico y más profundo aprendizaje requiere un claro conocimiento del sentido del proceso, por parte del educando.

4.- Ley del ejercicio activo.- Cada acto ejecutado tiende a ser realizado más fácil y espontáneamente a medida que su ejecución se repite. La habilidad se adquiere por el ejercicio. Se adquiere la materia de enseñanza más eficazmente cuando se reconstruye de un modo activo el proceso del conocimiento ó de la actividad manual. El lazo que vincula el estímulo a la reacción es reforzado por el ejercicio.

5.- Ley de la vitalización.- El aprendizaje ha de promover la experiencia objetiva del educando; tener lugar a la luz de circunstancias reales, vitales. Así, esta vitalización exige que se encare el alumno, en lo posible, con las propias cosas y he-

chos objeto de la enseñanza (no sólo de las palabras).

La ley de la vitalización rechaza toda enseñanza artificial. -- Trata en cambio, de que el educando vea en el aprendizaje un -- episodio real de vida noble y creadora. Si la verdadera educación es vida, el aprendizaje ha de potenciar al educando en su saber, sentir y querer dentro de situaciones reales y objetivos de la existencia.

6.- Ley del efecto (del éxito).- No toda actividad repetida se traduce en el mismo grado de aprendizaje. Aquélla que conduce -- al éxito, a una satisfacción de las necesidades existentes, es muy superior a otra que termina en un fracaso.

La autoactividad es el certero camino para aprender, pero sólo cuando conduzca al éxito y a la satisfacción. El fracaso (la -- falta de satisfacción, el no alcanzar el fin) actúa en forma negativa, llegando a provocar disgustos y ciertos complejos de inferioridad que inhiben el desarrollo normal del alumno.

El sujeto que se educa tiende a repetir y a aprender más rápidamente aquellas actividades que le son satisfactorias.

7.- Ley del ritmo y periodicidad.- El aprendizaje exige pausas. Es importante el espacio de tiempo en que se distribuyen las -- unidades didácticas de cada materia, ya que no deben acumularse demasiado porque podrían traer graves consecuencias, indepen-- dientemente de la fatiga que suele provocar este hecho en muchos

escolares.

La ley del ritmo y periodicidad dice así: el aprendizaje eficaz y fecundo de una materia requiere una actividad y práctica pausadas. La duración que ha de darse a los períodos, varía no sólo con la edad de los educandos, sino también con el asunto - de que se trata.

#### IV. GENERALIDADES Y ANTECEDENTES HISTORICOS DE LA EVALUACION

##### A. Generalidades de la evaluación

La palabra evaluación es utilizada en nuestro vocabulario como sinónimo de medida, pero en realidad son dos cosas distintas. La medida se aplica a las cosas materiales. La evaluación se aplica a lo no material.

Desde el punto de vista educativo, puede entenderse por evaluación un proceso integral, sistemático, gradual y continuo que valora los cambios producidos en la conducta del educando, la eficacia de las técnicas empleadas. La capacidad científica y pedagógica del educador, la calidad del plan de estudios y todo cuanto tiene que ver con la labor educativa.

Podríamos decir que la evaluación es "la interpretación de los resultados en el proceso educativo, teniendo presente los objetivos propuestos de antemano". (4) Esto quiere decir que sin objetivos, previamente determinados, es prácticamente imposible juzgar el grado de adelanto. Por lo tanto, podemos indicar que "evaluación" es un término mucho más amplio e inclusivo que "medición". La evaluación incluye tanto las descripciones cualitativa y cuantitativa del comportamiento de los alumnos como los juicios valorativos que se refieren a la conveniencia de ese comportamiento. La medición está limitada a descripciones cuantitativas del comportamiento del alumno. No incluye descrip

ciones cualitativas ni implica juicios relativos a la valía o valor del comportamiento medido.

## B. Datos Históricos de la Educación

Originalmente el término "educación" tuvo el significado de cuidar, criar, hacer crecer. Tiempo después vino a significar -- crianza y conducción de niños.

Fué Marco Tulio Cicerón (106-43 a. de J. C.) quien propuso dar a la palabra educación una acepción específicamente humana. Con el vocablo "humanitas" pudo designar lo que solo al hombre le es dable crear y asimilar (conocimientos, hábitos morales, lenguaje, etc.).

La "humanitas", por su parte, no era otra cosa que la traducción latina de la palabra griega "paideia", que significa formación humana.

En su uso inicial la palabra "paideia" significó la educación de los infantes. Sólo más tarde tuvo el sentido de formación humana en general.

"Paidagoogía" significó en sus orígenes el acto de acompañar al muchacho. Hasta el siglo IV a. de J. C., llegó a designar el sustantivo paideia como hecho integral de la educación, el cultivo tanto del cuerpo como del alma.

La palabra "pedagogía", con el tiempo, acabó por significar - - ciencia y arte de la educación.

### C. Datos históricos de la evaluación

Consecuencia natural de la labor docente, es intento de comprobar o estimar los resultados de dicha labor y así desde los - - tiempos más remotos, la historia de la educación refiere como - - se ha tratado de examinar el aprendizaje de los alumnos.

En siglos pasados y hasta mediados del siglo XIX, el examen oral fue la única forma de evaluación que se utilizaba para decidir la promoción o reprobación del alumno.

A partir de entonces se comenzaron a introducir los exámenes escritos en el sistema de verificación del rendimiento escolar y estos fueron desplazando a aquellos hasta casi llegar a supri--mirlos en la actualidad.

El sistema de exámenes escritos, paralelos a los orales, empezó a ser adoptado alrededor de 1840. Su introducción en la escuelas fue recibida con entusiasmo, pues a partir de entonces se - pasaba a tener una prueba documentada de la capacidad o incapacidad del alumno, que podría ser examinada en cualquier momento, por cualquier persona; los reclamantes no podrían negar la evidencia de lo que en ella estaba escrito. Esto porque ya en esa época, eran frecuentes las reclamaciones y los recursos inter--puestos contra la arbitrariedad de las decisiones de los profe-

sores en los exámenes orales.

Existe hasta nuestros días una duda acerca del principio del -- cual se debe partir, para manejar los resultados de las mediciones. Dicho de otra manera, no parece existir todavía un acuerdo definitivo sobre como han de traducirse las puntuaciones netas (suma de aciertos) en las pruebas de cada alumno, para convertirse en calificaciones representativas del aprendizaje.

Durante mucho tiempo se aceptó como algo natural el que cada -- profesor (atendiéndose a su propio y particular punto de vista) aprobara o reprobara, promoviera o suspendiera y aceptara o no como suficientemente bueno el aprovechamiento de sus alumnos; sin someterse a los requisitos de ningún manejo técnico de los datos y empleando los recursos probatorios que considerara prudentes.

Esta situación, largamente mantenida por diferentes razones, -- empezó a variar en ciertos ámbitos de la enseñanza profesionalizada (Enseñanza Normal), con la creación de cuerpos técnicos encargados de normar la elaboración de exámenes (que simultáneamente empezaron a tener carácter objetivo), supervisar su aplicación y convertir las puntuaciones en calificaciones. Sin embargo, esta participación técnica se reducía a las pruebas o -- exámenes finales, y su implantación obedeció a la imposibilidad de capacitar a todos los profesores en el complejo trabajo evaluativo con las modalidades adoptadas.

Por aquel entonces, se copiaron en forma integral para el proceso de enseñanza-aprendizaje varios modelos metodológicos extraordinariamente útiles en otras ramas de las ciencias sociales, como la estadística; que si bien tiene un valor inapreciable en áreas específicas (como la sociología, la economía o la investigación demográfica ); trasladada al campo de la evaluación educativa pierde gran parte de su sentido original y objetividad al acudir a comparaciones y contrastaciones improcedentes, por falta de un principio que dirigiera el adecuado manejo de los datos.

El procedimiento estadístico así empleados constituyen lo que genéricamente se conoce como evaluación por normas, que se refiere a la comparación y evaluación del desempeño de cada alumno con respecto al de un grupo de alumnos con características que se suponen similares. Esto es, se mide el aprendizaje particular contra la escala en que está representado el aprendizaje de un grupo (grupo escolar, conjunto de grupos ó muestra representativa). Para ello, es necesario efectuar un tratamiento estadístico más ó menos elaborado, de los datos desprendidos de los exámenes.

A falta de otro principio, el anterior operó y continúa operando en algunas instituciones educativas, pero dadas las dificultades inherentes a la capacitación de los profesores en el empleo de un procedimiento relativamente complicado, subsiste la condición inicial que obliga a formar grupos técnicos, que rea-

licen y supervicen los pasos de la evaluación estadísticamente procesada. Por lo demás, en la gran mayoría de las instituciones educativas, continúa dejándose al profesor en libertad para administrar sus mediciones y adjudicar calificaciones como mejor le parezca, cayéndose muchas veces en subjetividades que reducen al mínimo la validez de las apreciaciones.

Al no tener referencias precisas contra las cuales calificar el aprendizaje individual, se optó por medir a cada alumno contra un grupo de semejantes, calificando al estudiante según la ubicación de sus resultados en el cuadro total de puntuaciones (la más alta calificación al más alto resultado, calificaciones medeianas a las puntuaciones y mayoritarias ó "normales", etc. independientemente de la medida misma del aprendizaje).

Así las cosas, al surgir en el panorama educativo la moderna tecnología y con ella la especificación de objetivos de enseñanza, el área de la evaluación del aprendizaje se vió repentinamente enriquecida con una nueva perspectiva: la evaluación por criterios, que consiste en medir y enjuiciar el rendimiento de cada alumno, considerado en términos de objetivos logrados; comparándolo con el volumen total de objetivos especificados para el curso o la porción de curso que se esté examinando, dejando a un lado, para efectos de contrastación, los resultados del resto del grupo.

Al efecto, se determina, con anticipación a los exámenes, el -

área de objetivos sobre los que va a recaer la evaluación, y se establece el porcentaje de los mismos, que actuará como criterio para calificar el logro global.

Si queremos evaluar el aprendizaje de una unidad del curso, empezaremos por delimitar y contabilizar los objetivos que dicha unidad incluye y, considerando la naturaleza y calidad de los mismos (según sean esenciales, necesarios ó accesorios) se aplicará un procedimiento sencillo para calcular el porcentaje de objetivos alcanzados que debemos aceptar para considerar globalmente lograda la unidad.

A su vez, la evaluación por criterios, requiere de un singular construcción de los exámenes, en los que han de quedar representados (con una proporción diferente según su jerarquía) todos los objetivos de la porción de curso examinada; pero los resultados de cada estudiante ya no requieren mayor manejo que su comparación con el porcentaje fijado para saber si alcanzó los objetivos de la unidad y, por consiguiente, si ha de calificársele aprobatoriamente o se le debe suspender. Al mismo tiempo, la relativa simplicidad de las operaciones implicadas en la evaluación por criterios, la ponen al alcance de todos los profesores, que pueden desentenderse de la comprensión y verificación de las operaciones estadísticas y prescindir de la ayuda y supervisión de especialistas.

De lo anterior se desprende que la evaluación por criterios, re

lativamente novedosa en nuestro medio, sustituye con ventaja a la evaluación por normas, pues permite una discriminación más racional de los aprendizajes, en función de lo que se pretende con la enseñanza; quedando remitida la evaluación por normas a ciertos casos de investigación y experimentación pedagógicas, que suelen quedar fuera del ámbito cotidiano de la docencia.

Finalmente

"hemos de tener presente que la misma concepción actual de la evaluación del rendimiento escolar presupone su apego al principio del criterio, ya que, tal como ha quedado definido, tiene como finalidad determinar y valorar los logros alcanzados por los alumnos en el proceso enseñanza-aprendizaje, con respecto a los objetivos planteados en los programas de estudio". (5)

## V. TIPOS DE EVALUACION

La tarea de evaluar el rendimiento del alumno tiene gran trascendencia en el trabajo del profesor, por las implicaciones que posee y las consecuencias a que da lugar. Para llevarla a cabo, debe servirse de todos los recursos a su alcance, siempre y cuando su empleo no redunde en entorpecimiento o alteración del desarrollo mismo del proceso enseñanza-aprendizaje.

Para evaluar el aprendizaje, el profesor puede recurrir a distintas técnicas y medios (observación directa, interrogatorio verbal, examen práctico, prueba, etc.) e incluso es conveniente que utilice varias formas para evaluar, a fin de juzgar sobre bases más amplias la eficiencia de la actividad educativa.

La mayoría de los medios de que el profesor dispone para percibirse del adelanto en el aprendizaje, son de tal naturaleza que resultan poco confiables y escasamente objetivos, por lo que tradicionalmente ha tenido que acudir a las pruebas, que son el instrumento de medición que por sus características proporciona las estimaciones más realistas del aprovechamiento escolar, con una ventajosa economía de tiempo y esfuerzo de que otros instrumentos carecen.

Las pruebas pueden aplicarse justo en el momento adecuado, lo cual no podemos hacer con la observación del desempeño escolar, pueden planearse sus alcances y estructura, cosa que no podemos hacer en el caso de interrogatorios, además podemos efectuarlas

simultáneamente con grandes grupos o la totalidad de los alumnos.

Las pruebas nos aportan índices de rendimiento mejor estructurados que cualquier otro mecanismo exploratorio escolar, lo que unido a las ventajas escritas, las han convertido en el fundamento primordial de las apreciaciones del aprendizaje, aunque siempre conviene reforzar y confirmar las apreciaciones con información obtenida a través de diferentes medios.

Las pruebas, como instrumentos de medición, pueden asumir distintas formas o tipos, pero guardando entre sí el común denominador de corresponder a situaciones deliberadamente "probatorias"; que se manifiestan en proposiciones de acción ó reacción (reactivos, preguntas, indicaciones, etc.), de cuyo nivel de resolución se desprenda un diagnóstico sobre los alcances del aprendizaje.

Aceptando que las pruebas son el instrumento de medición del aprendizaje que mejor se adapta a los distintos requerimientos de la vida escolar, se presentarán algunas variantes y se describirán los criterios, de diferenciación más comunes, en el entendido de que las pruebas no por fuerza han de quedar encuadradas con exactitud en los casilleros que se mencionan.

Las pruebas se clasifican en orales y escritas, informales y tipificadas, de velocidad y de poder, de ensayo y objetivas.

7776 f.

## A. Pruebas Orales y Escritas

Por su forma de expresión las pruebas se clasifican en Orales y Escritas.

Orales.- Requieren menor trabajo de preparación y estructuración, pero a su vez son de realización individual e impracticables en grupos numerosos. La cuantificación y codificación del aprendizaje es muy subjetiva y las referencias para adjudicar calificaciones se pierden constantemente. Se puede alterar con facilidad el resultado según el estado emocional del examinado y el manejo del examinador. En ellas se limita el número de contenidos explorados y se beneficia adicionalmente a quienes tienen facilidad de expresión oral.

Escritas- Suponen en general, una preparación más detallada que las orales y a menos que se trate de pruebas de ensayo. Requieren el apego a ciertos principios técnicos, desde su diseño hasta su corrección. Abarcan mayor número de funciones en la evaluación a que dan lugar (reafirmación, retroalimentación, orientación sobre la importancia de los contenidos, etc.). Son de más objetiva cuantificación y con ellas se puede muestrear equilibradamente, la totalidad de los contenidos a explorar y se presiona menos emocionalmente al alumno.

## B. Pruebas Informales y Tipificadas

Informales.- Son aquellas que construye el profesor para "consu

mo interno" y eventual. En ellas no hay oportunidad de estimar los reactivos, analizarlos semánticamente, hacer formas paralelas, aplicaciones experimentales, ni construir escalas de calificación a partir del manejo estadístico de los datos obtenidos de una gran población. En cambio, cumpliendo algunos requisitos mínimos de carácter técnico, estas pruebas llenan un cometido importante e inmediato en la evaluación, sobre situaciones y oportunidades planteadas por el trabajo cotidiano en el aula.

Tipificadas.- Son aquellas que, elaboradas por especialistas - tanto del contenido (ciencia, disciplina o asignatura) como de la forma (pedagogos, expertos en evaluación, etc.); han sido objeto de un tratamiento técnico gracias al cual se puede decir - que son altamente válidas y confiables (miden aquello para lo que fueron construidas y sus resultados son consistentes en el tiempo y los sujetos).

Son instrumentos que han sido probados, corregidos y afinados de los cuales, se poseen tablas de resultados, obtenidos de -- muestras de población en condiciones controladas.

### C. Pruebas de Velocidad y de Poder

Por el manejo del tiempo empleado en resolver las pruebas se -- clasifican de Velocidad y de Poder.

De Velocidad.- Son aquellas en las que el objetivo está absolutamente vinculado al tiempo, es decir, en las que el sujeto tra

baja buscando resolver las cuestiones a realizar, sin excederse para ello, del tiempo fijado o mostrando la mayor productividad en el lapso disponible. La calificación depende de ambos factores en la resolución: calidad y velocidad. Son concretamente útiles en la medición de destrezas o habilidades (como la mecanografía) o en la exploración de conocimientos básicos en que el objetivo tenga como patrón de logro la rapidez.

De Poder.- Son pruebas en las que el logro de los objetivos por demostrar tiene escasa relación con el tiempo empleado, y en las que no representa desventaja o ineficiencia, utilizar al máximo de tiempo disponible para demostrar el logro. Son utilizadas para medir el aprendizaje de la mayoría de los contenidos del dominio cognoscitivo.

#### D. Pruebas de Ensayo y Objetivas

Por la forma de responderlas las pruebas se clasifican en de Ensayo y Objetivas.

De Ensayo.- Son aquellas en las que, a partir de preguntas ó reactivos de cierta amplitud, el alumno construye libremente las respuestas, sin restricciones de extensión o forma; utiliza las palabras o términos que considera más adecuados y el orden de presentación que mejor le parece.

Estas pruebas también llamadas "por temas", sólo son adecuadas para examinar objetivos relacionados con la creatividad o la ca

pacidad para expresarse, o bien contenidos de gran complejidad en los que la propia manera de organizar y presentar el material forma parte del objetivo. No obstante, el profesor recurre a este tipo de examen en demasiadas ocasiones por la aparente ventaja que representa el no elaborar, ni estructurar reactivos de suficiente calidad en suficiente cantidad. A cambio, estas pruebas presentan serios problemas cuando se trata de corregirlas, lo cual demanda una cantidad de tiempo y un volumen de esfuerzo muy grandes, además de la desventaja implicada por la subjetividad de las calificaciones que deban asignarse, dado que el profesor tiene que actuar calificando según su apreciación personal del producto de la prueba.

Con este tipo de pruebas es difícil balancear la exploración de la totalidad de los contenidos a medir, teniendo que quedar, la mayoría de las veces, algunos temas sin explorar.

Objetivas.- Son las pruebas construídas a base de reactivos cerrados y específicos, de modo que las respuestas no requieren elaboración, sino sólo señalamiento o mención. La situación probatoria ha sido previamente estructurada, de manera que el alumno trabaja sobre planteamientos muy concretos y opciones fijas, que no ofrecen duda en el momento de corregir y cuantificar los resultados. Aquí el criterio del corrector prácticamente no cuenta, y las pruebas pueden ser calificadas por cualquiera que conozca las respuestas correctas, sin diferencia en el resultado.

En estas pruebas, el trabajo del profesor se carga en la fase de elaboración, pero se descarga notablemente en las subsiguientes. En este caso se hace posible incluir la totalidad de contenidos con una cantidad proporcional de reactivos, haciéndose más justa la exploración del aprendizaje, al tiempo que la calificación del total de objetivos que se pretende examinar se vuelve más representativa.

## VI. LAS PRUEBAS OBJETIVAS

Una prueba objetiva de escolaridad está formada por una serie de cuestiones objetivas que sólo admiten una respuesta correcta y cuya calificación es siempre precisa y uniforme, para todos los examinados.

Además de la objetividad de las cuestiones y de su valoración, lo que caracteriza a estas pruebas es el gran número de cuestiones que implican, y que versan sobre los puntos esenciales de la asignatura; de esa forma se asegura una muestra más amplia del rendimiento obtenido, permitiendo abarcar todo el programa estudiado.

### A. Ventajas de las pruebas objetivas

a) Garantizan un mayor número de muestras de aprovechamiento, permitiendo, si las preguntas están bien distribuidas, abarcar todo el programa dado; de esa forma se elimina también del factor suerte.

b) Excluyen la posibilidad de preguntas y respuestas imprecisas. En estas pruebas los alumnos demuestran lo que realmente saben y lo que no saben. No hay términos medios, educan a los alumnos en la exactitud del enunciado de sus conceptos.

c) Eximen a los alumnos de preocuparse por aspectos ajenos o secundarios de la prueba, como buena letra, redacción y estilo --

los induce a concentrarse en los puntos esenciales de la asignatura en sí.

d) Aseguran mayor precisión y objetividad de juicio, evitando -arbitrariedades y complacencia de quien las juzga.

e) Permiten mayor facilidad y rapidez de corrección, dispensando al profesor de leer o, en algunos casos, descifrar el palabreo de los examinados en busca de sustancia.

f) Son bien recibidas por los alumnos, cuando han sido elaboradas con la técnica apropiada.

#### B. Características de las pruebas objetivas

a) La validez.- debe medir realmente aquellos productos del --aprendizaje que pretende medir. Por ejemplo: conocimientos de informaciones, capacidades de discernimiento, de raciocinio, de comparación, de apreciación, etc..

b) La objetividad.- por el mecanismo de la prueba a cada pregunta sólo corresponde una respuesta correcta. La valoración, por consiguiente, es uniforme e impersonal, no pudiendo variar, ni siquiera cuando es hecha por jueces diferentes o por el mismo -corrector en épocas diferentes.

c) La confiabilidad.- la prueba, si se repite, presenta elevada correlación consigo misma, sobreponiéndose a la inestabilidad -

psicológica del examinado en ocasiones diferentes. ,

d) La sensibilidad.- al graduar progresivamente en sus cuestiones el nivel de dificultad, la prueba registra con bastante - - exactitud el grado de aprovechamiento de cada alumno en relación con sus condiscípulos.

e) La aplicabilidad.- a pesar de la aparente complejidad de su mecanismo, la prueba objetiva es fácil de aplicar, fácil de contestar, de corregir y valorar.

### C. Tipos de pruebas objetivas

Los tipos de pruebas escolares objetivas más usados son los siguientes:

#### a) El cuestionario informativo:

El tipo más rudimentario consiste en una serie de preguntas breves y precisas, seguidas de un pequeño recuadro, raya o línea - de puntos, donde el alumno debe escribir su respuesta. Sirve - para medir la retención de datos informativos considerados esenciales para comprender la asignatura. En general, cada pregunta exige una única respuesta, que valdrá, si es correcta un punto. (en escala centesimal). Nunca deberán hacer más de 10 a 15 preguntas de este tipo en un mismo examen.

#### b) La prueba de complementación ó de lagunas

Que enuncia un principio, ley, regla o norma de la que se supri-  
men una o dos palabras esenciales, dejando en blanco el espacio  
correspondiente (laguna) para que el alumno la rellene o comple-  
te. Se propone medir su capacidad para reconstruir inteligente-  
mente una frase cercana en algo que le es esencial.

c) La prueba de alternativas (la selección entre dos de verdade-  
ro o falso:

Consiste en una serie de afirmaciones, unas verdaderas y otras -  
erróneas o inadmisibles. Al lado de cada afirmación, de prefe--  
rencia en el margen derecho de la hoja, se escriben en dos colum-  
nas las palabras verdadero y falso. El alumno deberá subrayar  
ésta o aquélla según el juicio que le merezca la proposición.

La gran objeción contra este tipo de prueba es que hay un 50 %  
de posibilidades de acertar por mera adivinación ó casualidad.  
Para oviar este inconveniente se debe exigir al alumno que en -  
las proposiciones inexactas subraye o rodee con un círculo la -  
palabra determinante de la inexactitud de la afirmación. Fre--  
cuentemente está representada por un verbo afirmativo o negati-  
vo; por un adjetivo calificativo o determinativo; o por adver--  
bios como siempre, únicamente, nunca.

Se puede también aplicar el proceso de corrección estadística.  
El número de puntos será dado restando el número de las respues-  
tas incorrectas del número de las correctas, o efectuando la --  
misma operación; pero considerando un número doble de respues--

tas erradas, con respecto al total de respuestas correctas posibles.

Así por ejemplo, en una prueba de cien cuestiones, un alumno -- desconoce 40, pero procura adivinarlas y da sólo 20 respuestas equivocadas al lado de 80 ciertas. Aplicando en la corrección el procedimiento estadístico tendríamos:

Primer modo: 80 aciertos - 20 errores = 60 puntos

Segundo modo: 100 cuestiones consideradas - 20 x 2 errores =  
60 puntos.

La prueba verdadero-falso con justificación, que deja varias -- líneas en blanco al final de cada cuestión para que el alumno - justifique su punto de vista, no es práctica; ya que las justificaciones:

- a) son torpes y repetitivas, especialmente en las "verdaderas".
- b) Varían de un alumno a otro, dificultando un juicio objetivo
- c) imposibilitan la corrección rápida y mecánica del profesor.
- d) La prueba de selección múltiple:

Formula afirmaciones incompletas, seguidas de tres, cuatro o -- cinco complementos: o enuncia una pregunta contestada por tres cuatro o cinco respuestas, para que el alumno escoja la verdade

ra. Cada una de estas preguntas o complementos deberá ser precedida por un paréntesis ( ) vacío. El alumno indicará la respuesta escogida inscribiendo en el paréntesis correspondiente - el signo X ó +, dejando los otros en blanco.

Una variante muy empleada, para economizar espacio, consiste en numerar las respuestas o complementos, dispuestos en línea; reservando en el margen derecho un paréntesis único, dentro del - cual consignará el alumno el número correspondiente a la solución que haya escogido.

e) Las pruebas de emparejamiento o de correspondencia:

Presentan dos series de datos que se corresponden entre sí, dispuestos en columnas paralelas. Los de la primera columna (a la izquierda) son numerados por orden; los de la derecha son mezclados en una sucesión arbitraria y sin numeración, pero precedidos de paréntesis vacíos. La tarea del estudiante consistirá en colocar en los paréntesis los números que les corresponden - en la primera columna.

f) Las pruebas de organización:

Consisten en presentar una relación de datos o de hechos en sucesión caótica para que el alumno las coloque en el orden o secuencia debido; según criterios lógicos, ó cronológicos, o de - importancia, grandeza o extensión.

Se puede usar para este fin el mismo sistema de los paréntesis vacíos, bastando también que el alumno consigne al lado de cada elemento el número de orden.

g) Las pruebas de exclusión o tachado:

Presentan una lista de datos de igual categoría, clase, serie o función, entremezclados con otros elementos extraños; el alumno tiene que identificar éstos y tacharlos.

h) Las pruebas de recomposición:

Consisten en presentar desordenadamente palabras que sirven para formar una frase completa, que enuncie un principio, ley, regla o hecho. El alumno debe recomponer la frase, dañándole sentido lógico y correcto.

Existen aún algunas decenas más de tipos de pruebas objetivas pero son usadas con menos frecuencia, para fines más específicos, en campos bastante restringidos. Los que se han citado antes son de uso más generalizado y pueden ser aplicados a casi todas las disciplinas escolares.

## VII. EL APROVECHAMIENTO ESCOLAR

La actividad pedagógica es en su contenido bastante amplia y requiere de una minuciosa investigación de los resultados del rendimiento, tanto del profesor como del educando. Debido a esta evaluación de los resultados obtenidos en la enseñanza, se puede llegar a conocer a los alumnos, mediante el descubrimiento - de sus aptitudes, sus inclinaciones y su rendimiento.

Pero un aspecto muy importante de este proceso, es el hecho de llevar a cabo una fijación de los conocimientos adquiridos en - una fase posterior a la clase.

Sin embargo, se ha observado que "pruebas de retención aplicadas a los alumnos aprobados normalmente en los exámenes, transcurridos quince y treinta días y seis meses, conteniendo los mismos datos que aseguraron la aprobación, denotan pérdidas que van -- del 50 al 80 % de todo lo aprendido". (6)

Esto indica que los conocimientos fueron adquiridos superficialmente, que no fueron manejados suficientemente mediante ejercicios posteriores a la clase, que el alumno no tuvo una participación lo suficientemente amplia, como para apropiarse en forma definitiva, de los aspectos más importantes de esa materia.

Por lo tanto "estos hechos están indicando la necesidad de que el profesor se aplique a la integración progresiva y a la fijación de lo aprendido en la mente de sus alumnos, a lo largo de

todo el proceso de aprendizaje, y no sólo en su fase final".(7)

Por otra parte, el hecho de determinar el aprovechamiento de -- los alumnos, permite establecer, de manera clara y precisa, el grado de eficiencia de los métodos educativos.

Cuando los profesores de primaria aplicamos un examen, lo hacemos tratando de llevar a cabo una evaluación lo más apegada a -- la realidad posible del aprovechamiento escolar.

Dicho aprovechamiento consiste, en general, en todos los cam--- bios que se llevan a cabo, tanto en el pensamiento como en el -- lenguaje técnico y en la forma de comportarse, de acuerdo con -- las situaciones y problemas del área que estamos tratando de en-- señar.

Los resultados que habremos de obtener dependerán de la medida en que los educandos tomen este conocimiento como punto de partida hacia la vida, y lo pongan en práctica para comprender las situaciones específicas previstas en nuestra materia y en que -- los problemas reales sean resueltos en forma inteligente.

También los resultados dependerán del dominio que tengan los -- alumnos del lenguaje técnico de la asignatura a tratar y de la manera de obrar de la mejor forma posible en las situaciones -- que se les presenten. De igual manera, se tomarán en cuenta -- las actitudes y la dinámica afectiva con que reaccionan los edu-- candos a dichas situaciones y problemas relativos a la materia

tratada.

Esas transformaciones que son desde el inicio de los reales fines perseguidos por el educador, deben dejarse ver al final del proceso de aprendizaje, como adquisiciones definidas, incorporadas en forma definitiva por los alumnos a la estructura de su personalidad.

No se trata en este caso de qué cantidad de conocimientos han memorizado los alumnos, sino de cuántos de ellos han incorporado realmente a su conducta; dejándolos ver en su forma de sentir, de resolver problemas y de hacer o utilizar las cosas aprendidas en el curso.

Entendido de esta manera, el aprovechamiento escolar se transforma en una contribución sustancial para el desarrollo de la personalidad de los educandos.

La personalidad de los alumnos deberá surgir después del proceso de aprendizaje, siendo más madura, más rica y dotada de recursos suficientes para afrontar con éxito los problemas de la vida y de la profesión.

Si el educador ha acompañado, como lo dice la didáctica moderna, todo el proceso de aprendizaje de sus alumnos, desde el principio hasta el fin, dándoles estímulos y orientación, diagnosticando sus dificultades, rectificando oportunamente sus errores, ayudándolos a integrar y a fijar lo aprendido hasta el punto --

deseado, los exámenes formales de verificación van a servir solamente para confirmar sus apreciaciones bien fundamentadas, en observaciones y hechos concretos testimoniados durante el año escolar.

## VIII. APROBACION Y REPROBACION ESCOLAR

La aprobación o reprobación escolar son la traducción concreta del resultado final de los trabajos escolares. Los alumnos que son aprobados y pasan al siguiente curso o reciben su título, - son los que tienen más aptitudes para continuar sus estudios en un grado más avanzado; pero los que no cumplen los requisitos - mínimos para ser aprobados, quedan pendientes y tienen que repe tir el curso en el que no han demostrado suficientemente prove chamiento.

Deberían de ser bien conocidas por los profesores las consecuen cias prácticas del juicio que emiten acerca de los exámenes rea lizados por sus alumnos.

### A. Aprobación y Promoción

Cuando el profesor aprueba a un alumno, acredita su aptitud pa- para continuar con los estudios más adelantados y complejos del - curso siguiente ó para dar por terminadas sus actividades esco lares, en el ciclo en que se encuentra, si cursa el último gra- do.

La aprobación que se otorga con justicia y se funda en eviden- - cias objetivas y múltiples del aprovechamiento real efectuado - por el alumno, es un justo premio a su esfuerzo y se convierte en un poderoso incentivo para la continuación del mismo por con seguir conocimientos más amplios, y metas más elevadas.

Pero cuando la aprobación se deriva de la benevolencia inmerecida, se vuelve perjudicial para el alumno y desmoralizadora para el propio profesor y para la escuela.

"La aprobación honesta, justa y consciente es y debe ser, la -- resultante normal del trabajo escolar realizado con objetivos -- definidos y con propósitos educativos". (8)

#### B. Reprobación Escolar

La reprobación de un alumno es, generalmente el resultado de su incapacidad para aprender, de su abandono en el estudio y de su pereza mental. La didáctica moderna, no conforme con esta explicación sumaria, trata de descubrir los motivos de esa incapacidad, de ese abandono y de esa pereza.

Contribuyen también, en muchos de los casos de bajo rendimiento escolar, otras circunstancias tales como: instalaciones pobres y deficientes, falta de dotación material adecuada, mala organización interna de la escuela, régimen escolar anticuado y opresivo, personal administrativo y auxiliar mal escogido ó negligente, falta de una dirección activa, dinámica y vigilante.

No cabe duda que pueden existir, en muchos casos, factores extraños a la situación docente y al control del profesor y de la dirección que comprometan el rendimiento del aprendizaje, que impiden que algunos alumnos logren la promoción (enfermedades, desnutrición, dificultades económicas, agotamiento, desajuste --

psicológico, problemas familiares, etc.).

Pero también en algunas ocasiones, la responsabilidad de esa -- reprobación se debe al profesor, que no ha empleado los procedimientos adecuados, o ha abusado de la teoría y descuidado los - ejercicios, o no ha formulado adecuadamente las preguntas, etc.; esto se puede suponer sobre todo, en los casos en los cuales la reprobación es a gran escala, afectando a una elevada propor- - ción de sus alumnos.

La solución para este problema no será que el profesor se vuelva transigente y apruebe indiscriminadamente a todos sus alum-- nos, para ocultar el fracaso de su enseñanza. Consiste, eso -- sí, en revisar y mejorar su técnica didáctica a fin de capaci-- tar a sus alumnos para afrontar los exámenes con perspectivas - de éxito.

El fenómeno de la reprobación en gran escala es el último esla-- bón de una cadena de factores, condiciones y circunstancias desfavorables al aprendizaje, que viene acumulando sus efectos a - través del curso, hasta culminar en la reprobación.

Esto no ocurrirá, si el profesor observa las recomendaciones de la didáctica moderna, crea en sus clases una atmósfera sana y - estimulante y conduce el proceso de aprendizaje de sus alumnos, con la debida técnica e inspiración. De esta manera el profe-- sor sabrá guiarlos en cada paso de ese proceso y orientarlos -- con seguridad en la conquista de los objetivos propuestos, pre-

parándolos para enfrentar los exámenes finales confiando en un éxito honestamente merecido.

La escuela primaria debe ofrecer la posibilidad a los educados, de continuar con sus estudios tratando de no coartar esa libertad.

El hecho de que el profesor de primaria siga las normas establecidas por la didáctica, y tratando de conducir su labor con inteligencia y sentido de la oportunidad; le puede asegurar más - eficiencia en su enseñanza y por lo tanto, mejor rendimiento en el aprendizaje de sus alumnos.

7776 P.

## IX. CONCLUSIONES

- 1.- La evaluación educativa constituye una tarea de carácter -- permanente, que forma parte de la labor del profesor en todos los niveles.
- 2.- Evaluar el proceso de enseñanza-aprendizaje significa valorar los resultados obtenidos de la actividad que conjunta a profesores y alumnos en cuanto al logro de los objetivos de la educación.
- 3.- Evaluar es enjuiciar y valorar a partir de cierta información, desprendida directa ó indirectamente de la realidad.
- 4.- La evaluación puede estar basada ó no, en la medición.
- 5.- El propósito principal de la evaluación es mejorar el aprendizaje y la instrucción.
- 6.- La medición y evaluación le suministran al profesor la retroalimentación esencial, acerca de la eficiencia de su labor educativa.
- 7.- Evaluar es un proceso para obtener información sobre la -- cual fundamentar decisiones relativas a la educación.
- 8.- El profesor debe estar consciente de las consecuencias que tendrá para el alumno el juicio que emita con el fin de que el mismo, apruebe o repruebe un curso.

## NOTAS BIBLIOGRAFICAS

- 1) Francisco Larroyo. "La Ciencia de la Educación". México, 1966 Ed. Stylo. p. 237.
- 2) Luis A. de Mattos. "Compendio de Didáctica". Buenos Aires, - 1973, Ed. Kapelusz. p. 46
- 3) Ibid. p. 56
- 4) José M. Valero. "Educación Personalizada". México, 1975, Ed. Progreso. p. 52.
- 5) Fernando Carreño. "Enfoques y Principios Teóricos de la Evaluación". México, 1977. Ed. Trillas. p. 47.
- 6) Luis A. de Mattos. "Compendio de Didáctica General". Buenos Aires, 1973. Ed. Kapelusz. p. 279.
- 7) Idem.
- 8) Ibid. p. 400

## BIBLIOGRAFIA

- ANDERSON, Richard C. Psicología Educativa. 1a. ed. Ed. Trillas, México, 1977.
- CARREÑO, Fernando. Enfoques y Principios Teóricos de la Evaluación. Ed. Trillas, México, 1977.
- CARREÑO, Fernando. Instrumentos de Medición del Rendimiento Escolar, Ed. Trillas, México, 1977.
- DE MATTOS, Luiz. Compendio de Didáctica General. 2a. ed. Ed. Kapelusz, Argentina, 1963.
- LARROYO, Francisco. La Ciencia de la Educación. 8ava ed. Ed. Porrúa, México, 1962.
- VALERO, José M. Educación Personalizada. 1a. ed. Ed. Progreso, México, 1975.
- VILLALPANDO, José Manuel. Manual de Psicotécnica Pedagógica. -- 8ava. ed. Ed. Porrúa, México, 1967.