

2-407

# Vida escolar

Comprendimiento

escolar



DIRECCION GENERAL DE ENSEÑANZA PRIMARIA  
Centro de Documentación y Orientación Didáctica

Nº 97-98

En el año 1967 de un total de 108.000 maestros, una gran mayoría adoptaron Textos Anaya



# ¿por qué

# Anaya?



## por su ayuda

- No sólo responden a los Cuestionarios vigentes sino que siguen totalmente la línea metodológica.
- Se adaptan al ritmo individual de aprendizaje del alumno.
- Por vez primera contienen actividades de aprendizaje abandonando la tendencia monopolar de los ejercicios de comprobación.

## por su calidad

- Utilizan el mejor material del mercado en su confección.
- Los grabados son nítidos y totalmente coordinados con el texto.
- Han sido estudiados perfectamente, teniendo en cuenta la motivación para el alumno.
- Sufren un proceso permanente de adaptación y recogen las experiencias y sugerencias del profesor.

## por su eficacia

- Llevan a un rendimiento óptimo por su perfecta secuencia y graduación.
- Están respaldados por la perfecta coordinación entre las materias de un mismo curso.
- Tienen el apoyo perfecto de los libros del Maestro para cada curso. DIDACTA es el mejor instrumento de trabajo para el profesor.

# Vida escolar

JUAN MANUEL MORENO G.  
Director

AMBROSIO J. PULPILLO RUIZ  
Secretario

M.<sup>a</sup> JOSEFA ALCARAZ LLEDO  
Documentación

VICTORINO ARROYO DEL CASTILLO  
Publicaciones

ALVARO BUJ GIMENO  
Manuales Escolares

ELISEO LAVARA GROS  
Coordinación

JUAN NAVARRO HIGUERA  
Material Escolar

ARTURO DE LA ORDEN HOZ  
Estudios y Proyectos

CONSUELO SANCHEZ BUCHON  
Planificación

LUIS ELICES GARCIA  
Administración

DIRECCION POSTAL  
Calle Pedro de Valdivia, 38-2.<sup>o</sup>  
MADRID-6

PUBLICACION:  
Mensual, excepto los meses de  
julio y agosto

TIRADA:  
90.000 ejemplares



Depósito legal: M. 9.712 - 1958  
A. HERVAS, A. G.  
Athos, 30 - MADRID  
MADRID, 1968

REVISTA DEL CENTRO DE DOCUMENTACION

Y

ORIENTACION DIDACTICA DE ENSEÑANZA PRIMARIA

## sumario

- Evaluación del progreso del alumno, por *Juan Manuel Moreno García*. 2
- Las pruebas de progresión y promoción escolar, por *Arturo de la Orden*. 6
- Evaluación de las adquisiciones en Unidades Didácticas Globalizadas, por *Eliseo Lavara Gros*. 9
- Evaluación del rendimiento de los escolares en Geografía, por *María Josefa Alcaraz Lledó*. 12
- Evaluación del rendimiento escolar en Historia, por *María Josefa Alcaraz Lledó*. 15
- Evaluación de las adquisiciones en Ciencias Naturales, por *Eliseo Lavara Gros*. 18
- Evaluación del rendimiento escolar en lectura y escritura, por *Victorino Arroyo del Castillo*. 21
- Calendario de programación. 25

## GUIONES DIDACTICOS

- Viaje al fondo del mar. 27
- Los principales productos de nuestro país. 29
- Inglés. 31
- Verano en Laponia. 31
- La Televisión Escolar y los maestros. 35
- Televisión Escolar. 37

## CENTROS DE COLABORACION PEDAGOGICA

- Problemática que plantea la elaboración y aplicación de las pruebas de promoción escolar. 39
- Intento de evaluación en el desarrollo y enriquecimiento de la lengua, por *Ambrosio J. Pulpillo Ruiz*. 43
- Evaluación objetiva del rendimiento de los escolares en Magisterio, por *Alvaro Buj Gimeno*. 47
- Evaluación de expresión artística, por *Juan Navarro Higuera*. 50
- Estimación del rendimiento social en la escuela, por *Consuelo Sánchez Buchón*. 53
- Aplicación, corrección y validez de una prueba de rendimiento, por *Ambrosio J. Pulpillo Ruiz*. 57
- Bibliografía. 63

El término evaluación, etimológicamente considerado, procede de la voz inglesa evaluation, que para nosotros significa valoración.

Según las conclusiones de los estudios realizados por el Departamento Pedagógico de la Universidad de California, la evaluación debe entenderse como el proceso continuo que intenta dar una idea lo más objetiva posible del estado en que se encuentra una determinada faceta de la personalidad humana en orden a las metas de perfección y plenitud propuestas como objetivos conculatibies (1).

En un sentido más concreto, la evaluación es el acto por el cual determinamos el rango o significación que cualquier realidad tiene en orden a una escala previamente establecida. "Evaluar—ha dicho J. M. Bradfield—no es otra cosa sino situar los fenómenos objeto de estudio en el lugar que les corresponda ocupar con referencia a una jerarquía preñada" (2).

Tan importante y esencial es la idea de escala preñada en el concepto dinámico de evaluación, que no existe definición consecuente que no haga mención a este imprescindible supuesto. Así, leemos en García Hoz que "cuando el juicio personal acerca de una cosa se quiere determinar dentro de una escala de posibles grados, entonces el modo de expresión se llama estrictamente hablando evaluación".

Y más adelante añade: "La evaluación es un modo de expresar el juicio subjetivo que merece una actividad compleja, cuando previamente se han señalado los distintos contenidos o manifestaciones de tal actividad y los diferentes grados de apreciación, para poder determinar con cierta precisión el valor que atribuimos a la realidad de que se trata. La evaluación es una forma de expresión más precisa que la simple descripción, justamente porque sitúa a la realidad dentro de una escala de valores objetivamente señalados" (4).

Es conveniente también consignar aquí que evaluación y medición no deben confundirse. La medición es una determinación cuantitativa, en tanto que la evaluación supone siempre una valoración de cualidades. Para medir necesitamos basarnos en una comparación objetiva, mientras que la evaluación descansa esencialmente en un gesto de apreciación personal que podrá posteriormente ser objetivado. Finalmente, agregaremos que aunque la utilización de las unidades de medida permite mayor rigor y exactitud, no por ello la evaluación, al trabajar con el instrumento de una escala jerarquizada y variable, posee menos posibilidades de control y acierto.

Ahora que la Psicología Experimental vive preocupada por las palpables limitaciones que los tests encuentran en su insistente prurito por conocer y medir la conducta humana y sus diversas manifestaciones, es buena coyuntura para reiterar la fuerza y valla de los procedimientos de evaluación. Porque aunque muchos fenómenos psico-

(1) *Evaluating Pupil Progress*. Boletín of the California State Department of Education, 1960, p. 1.

(2) BRADFIELD, J. M., and others: *Measurement and Evaluation in Education*. New York, Macmillan Co., 1957, página 12.

(3) GARCÍA HOZ, V.: *Evaluación del trabajo escolar y promoción de los alumnos*. La Habana, UNESCO, 1962, página 5.

(4) GARCÍA HOZ, V.: *Ob. cit.*, p. 6.

# Evaluación del progreso del alumno

## objetivos, necesidad y técnicas

lógicos y sociales no sean susceptibles de medida, sabemos bien cómo las escalas de valoración permiten un sensato acercamiento al estudio de estas realidades, que justifica, sin duda alguna, su aplicación y empleo.

Procedimientos de evaluación

Admitida la complejidad del proceso educativo y las diversas manifestaciones de la función docente, se comprenderá bien sean muy diferentes y prolifas las clasificaciones hasta la fecha elaboradas en orden a los distintos procedimientos de evaluación.

Un estudio detenido de las monografías publicadas por FURST (5), TORGERSON (6) y TYLER (7) pueden asesorarnos con la competencia solvente y necesaria como para decidirnos por el establecimiento de la siguiente relación de procedimientos evaluadores:

1. Observación y sus registros.
2. Entrevista.
3. Tests instructivos.
4. Pruebas objetivas.
5. Escalas de Producción Escolar.

### 1. OBSERVACION Y SUS REGISTROS

A la hora de pretender conocer al educando, algunos autores y prácticas de la enseñanza ponen más confianza en los procedimientos de observación que en las técnicas experimentales y científicas.

La observación, como método valorativo de la personalidad, ha tenido muchos defensores y en la actualidad los sigue teniendo. No en vano por medio de la observación se han alcanzado ventajosos y positivos resultados en orden al conocimiento de los fenómenos pedagógicos. Hay muchos recovecos en el psiquismo humano (sentimientos, estados de ánimo, proyectos, juicios de valor, dinamismo vital, etc.) insondables por medio de los tests y para cuya medida y control no cabe otro procedimiento que la pura observación.

(5) FURST, E. G.: *Constructing Evaluation Instruments*. New York: Longmans, Green & Co., 1958.

(6) TORGERSON, Theodore L., and ADAMS, G. S.: *Measurement and Evaluation for the Elementary School*. New York: The Dryden Press, 1954.

(7) TYLER, R. W.: *Modern Aspects of Evaluation*. California Journal of Secondary Education, XXIX (noviembre, 1954), 410-12 pp.

Por JUAN MANUEL MORENO G.  
Director del CEDODEP

Para nosotros, observar no es pasar la mirada por encima de las cosas, sino posar la mirada en las cosas. Un buen observador ha de poner por tanto en juego sus poderes sensoriales y su agudeza intelectual, porque a base de estos dos importantes ingredientes se configura el hecho de la observación.

El educador está obligado a ser un buen observador. Ha de mirar frecuentemente a sus discípulos, controlarles, vigilarles. La obra educativa necesita continuamente del método de la observación, hasta tal punto que nos atrevemos a afirmar que sin observación gran parte del quehacer pedagógico resulta dificultoso, por no decir imposible.

Igualmente, hemos de reparar en las notables conclusiones obtenidas de aquellos trabajos que tuvieron como mira principal observar la conducta de los educadores y establecer el número y calidad de los factores que deciden su eficacia.

Mas la observación que nosotros pedimos no ha de ser una observación esporádica u ocasional. Deseamos con insistencia una observación científica y sistemática, es decir, aquella que cumple con estos imprescindibles requisitos apuntados por J. W. Best (8).

- A. La observación se planea cuidadosamente, es sistemática y perspicaz. El observador sabe lo que busca y lo que carece de importancia en una situación. No se distrae por lo dramático o lo espectacular.
- B. El observador percibe el aspecto de totalidad en lo que observa. Mientras se halla vigilante para los detalles importantes, sabe que el todo es mayor que la suma de las partes.
- C. El observador es objetivo. Reconoce sus posibles errores y aspira a eliminar sus influencias sobre lo que ve y recoge.
- D. El observador separa los hechos de la posible in-

(8) BEST, J. W.: *Cómo investigar en educación*. Morata. Madrid 1962. Otros estudios de interés sobre la observación han sido publicados por WOLTER: *Initiation de l'observation systematique des élèves*, Louvain, 1957; y por ERCILLA, J.: *La observación como método psicopedagógico*, en "Educadores", Madrid, enero-febrero 1959, número 1, pp. 30-35.

terpretación de los mismos. Los observa y hace su interpretación posteriormente.

- E. Las observaciones son comprobadas y ratificadas, en lo posible, por la repetición o por la comparación con las de otros observadores competentes.
- F. Las observaciones son registradas cuidadosa y expertamente. El observador usa instrumentos apropiados para sistematizar, cuantificar y conservar los resultados de su observación.

La Institución familiar y la escuela constituyen dos situaciones características que reúnen condiciones muy favorables a la observación. En ellas transcurre gran parte de la vida del niño; esto permite al observador registrar datos interesantes y significativos en torno a las actividades serias, sociales y lúdicas del educando. Sólo se exige que el observador huya en todo instante de la subjetividad, que no proyecte su coeficiente personal en los datos reales de las unidades de observación.

Entendemos por unidades de observación los distintos aspectos de la vida mental y de la conducta de una persona que pueden ser sometidos al control del observador.

Toda unidad de observación ha de cumplir con las siguientes cualidades: adecuación, claridad, mensurabilidad y comparabilidad.

En 1955 el psicodidacta norteamericano Traxler señalaba estas importantes unidades de observación, igualmente aplicables a educadores y educandos.

- Antecedentes familiares.—Datos sobre la herencia. Situación económica-social de los padres. Ambiente familiar. Mundo de valores acuñados por la institución familiar. Repercusión positiva o negativa de estos factores en la vida del niño y del maestro.
- Historial escolar del sujeto.—Examen de las instituciones y profesorado dedicados a la enseñanza del sujeto en particular. Cómo ha rendido el educando.
- Capacidad mental general. — Cociente intelectual. Descripción objetiva de los valores de su vida mental.
- Aptitudes especiales.—Alcance y limitaciones de su memoria, atención, imaginación, capacidad de enjuiciamiento, habilidades artísticas y mecánicas, placer vocacional por la enseñanza, etc.
- Rendimiento escolar.—Metas y frutos conseguidos, objetivos alcanzados, profundidad y constancia en el trabajo escolar y docente.
- Potencial biológico.—Salud y fuerzas físicas, índice de fatigabilidad, vida sensorial y orgánica, deficiencias, etc.
- Intereses profesionales. — Predilecciones y gustos del sujeto por determinadas tareas o actividades. Inclinationes especiales.
- Personalidad.—Consideración del yo en su totalidad global, adaptación, nivel de aspiración, originalidad, etc.

Otro autor, Robert Knapp, llama incidencias a las unidades de observación. Entiende por incidencias o inci-

dentes aquellos actos del comportamiento de un sujeto que pregonan claramente un rasgo significativo de su personalidad (9).

Con demasiada frecuencia, advierte Knapp, sólo se registran aquellos incidentes que describen algún rasgo del comportamiento indeseable. Esto no favorece en modo alguno la visión integral de la personalidad del educando; será necesario, además, incluir datos referentes a los aspectos positivos o laudables.

Deberán distinguirse tres partes en todo incidente: a) observación del rasgo de comportamiento; b) interpretación; c) recomendación.

Todo buen observador ha de registrar los resultados de sus actividades. Knapp propone una ficha en la que escuetamente y con rigurosa objetividad se dé cuenta del producto de las observaciones.

Suelen emplearse con mucho éxito en las instituciones docentes americanas. Constituyen un verdadero sistema de registro de los rasgos significativos del comportamiento docente y escolar.

## 2. ENTREVISTA

Es imprescindible si se desea obtener una completa información de la personalidad. Completa los datos alcanzados por la observación y ayuda a interpretar más rectamente los resultados detectados por los tests y otras pruebas de carácter experimental.

Toda entrevista, toda conversación, "es una situación de interacción dinámica en la que por medio del lenguaje dos personas—entrevistador y entrevistado—realizan un cambio de información, de ideas, opiniones, impresiones, criterios, etc..., en orden a un propósito definido" (10).

Traxler expone así la comprensión de su importancia: "Si se dispusiera de tiempo para extensas conversaciones individuales, sería indudable que el procedimiento más satisfactorio de adquirir información en algunas de las secciones anotadas consistiría en una entrevista personal con cada individuo. Este es un medio especialmente afortunado a causa de su flexibilidad, la posibilidad de completar las cuestiones importantes mediante una serie de preguntas más detalladas y la oportunidad de hacer que los alumnos se extiendan y se expresen libremente en lo concerniente a sus actividades, intereses, planes, etc." (11).

La técnica psicoanalítica fue la primera en reparar en la importancia de la entrevista como medio informativo y terapéutico. Freud, Adler y Jung supieron utilizarla sabiamente y valerse de ella en el estudio de casos particulares y en el diagnóstico de la personalidad normal y anormal (12).

Los orientadores profesionales y los psicólogos industriales utilizan igualmente la entrevista como un medio de selección profesional (13).

(9) KNAPP, R.: *Orientación Escolar*. Morata, Madrid, 1962, p. 41.

(10) CASTRO AGUIRRE: *La entrevista juvenil*, en "Cuadernos de orientación". Madrid, núm. 10, 1961, p. 18.

(11) Cit. en KNAPP, R., p. 53.

(12) Vid. LAGACHE, Daniel: *El Psicoanálisis*. Paidós, Buenos Aires.

(13) Vid. NEWELL, C.; KEPHART: *La entrevista y el examen de selección*, 1959, 134 pp., Rialp., Madrid, 1963.

La dirección espiritual necesita de la conversación. No faltan en nuestros días sensatos pensadores que exigen a los directores espirituales una profunda preparación y entrenamiento en las técnicas conversacionales.

Igualmente, los psicólogos escolares y educadores, en general, están convencidos del alto alcance que posee la práctica de entrevistas desarrolladas con los padres de los escolares. Las buenas Instituciones docentes cuentan ya con un equipo especializado para la realización de estas tareas.

Hemos de pensar que tanto los educadores como los educandos son personas reales y concretas que pueden estar afectadas por dos tipos de problemas: a) los que emergen de su propio yo como psiquismo individual y específico; y b) los que se presentan en tanto que sujetos que participan en los quehaceres de educación e instrucción.

Entre la primera categoría de problemas suelen citarse como más representativos:

1. Falta de madurez afectiva.
2. Inadaptación familiar, social, profesional.
3. Introversión, aislamiento.
4. Desequilibrio, rebeldía, actitud agresiva.
5. Sexualidad y moralidad.
6. Rasgos negativos de carácter y personalidad.
7. Crisis religiosa.
8. Vocación.

A la segunda categoría de problemas pertenecen:

1. Limitación o miopía en los conocimientos.
2. Falta de interés por la enseñanza y el aprendizaje.
3. Bajo nivel de aspiración.
4. Utilización de métodos erróneos docentes y discentes.
5. Hábitos negativos de instrucción y estudio.
6. Fracaso escolar (global o específico).

A la vista de estos problemas se comprende hondamente la precisión de la entrevista. Sólo un diálogo comprensivo, bien estructurado y hábilmente dirigido podrá ayudar a profesores y escolares a comprenderse mejor a sí mismos y a plantear con eficacia un sistema de soluciones aceptables y realistas.

También podrán ser llevados a la entrevista otros temas relacionados con la personalidad, aunque estos temas no representen un problema específico. Así, por ejemplo, podrán ser tratados: los intereses profesionales, inclinaciones y gustos especiales, amistades y diversiones, lecturas, relaciones sociales, valores artísticos, etc.

Toda esta amplia gama de cuestiones constituye de hecho un rico arsenal de material objeto de conversación, hasta tal punto que todo el poder de la entrevista depende, en gran parte, de la peculiar significación que presenten para el orientado los puntos sometidos a la técnica conversacional.

## 3. OBJETIVOS DE LAS EVALUACIONES

¿Qué propósitos tienen las mediciones del progreso educativo de nuestros alumnos? Porque no se trata de

*una práctica ciega, falta de sentido e intencionalidad; por el contrario, con la medida del rendimiento escolar deseamos y pretendemos:*

3.1 Informar a los padres de familia sobre las conquistas alcanzadas por sus hijos en los diversos sectores disciplinados, grado o índice del desarrollo habitual, dificultades en el aprendizaje, etc. Esta información es básica si se quiere lograr un excelente programa de colaboración entre la familia y la escuela. Ninguno de los miembros de este binomio puede permanecer pasivo en esta empresa. Será, pues, la propia familia quien en las ocasiones que estime convenientes demande las informaciones oportunas sobre cuestiones y aspectos determinados del rendimiento de los hijos.

3.2 Acumular datos objetivos que sirvan como base para la realización adecuada de las promociones. En otros escritos hemos advertido que las declaraciones promocionales no pueden justificarse y satisfactoriamente decidirse por una sola y única prueba realizada a final del curso; por el contrario, la promoción es en sí misma un progreso continuado, un caminar constante del alumno para dominar, paso a paso, fase a fase, los distintos grupos experienciales del currículum. El maestro procurará medir, por distintos procedimientos y en distintos momentos, el rendimiento educativo de sus alumnos. La promoción será lógica consecuencia de estos registros, cuyos datos consignados en el expediente de cada alumno servirán de testimonio para garantizar en su momento la objetividad del fallo promocional.

3.3 Motivar a los escolares y conseguir así rendimientos más altos y expresivos. Aunque se ha dudado de la eficacia de las calificaciones escolares como sistema de motivación en los cursos superiores, sin embargo, en la estructura de la enseñanza primaria y dado el carácter naturalmente competitivo y emulador del niño, las calificaciones han logrado y siguen logrando en la actualidad consecuencias motivadoras para el escolar.

3.4 Valorar la eficacia de la enseñanza. Los productos conseguidos en el rendimiento escolar hablan elocuentemente de la fuerza pedagógica que tiene la organización de las instituciones educativas, planificación, métodos empleados, aprovechamiento de recursos, etc.

#### 4. LUGAR DE LOS EXÁMENES EN EL SISTEMA ESCOLAR

*No quisiera terminar estas reflexiones sin citar aquí el texto de la Resolución acordada por la Conferencia "ad hoc" de Ministros de Educación Europea celebrada en Estrasburgo en septiembre de 1967, en cuyo documento se constata:*

a) *Que la democratización de los estudios, el empuje demográfico y la prolongación espontánea de la escolaridad hacen particularmente difícil la organización de pruebas objetivas y comparables sancionadas por diplomas del mismo valor.*

b) *Que la frecuencia de los exámenes desorganiza el año escolar al imponer inútilmente una pérdida de tiempo, y que la repetición de los alumnos lleva consigo cargas financieras suplementarias importantes.*

c) *Que los exámenes tradicionales, tal como están organizados en la mayor parte de los países, aparecen como pruebas de selección abusivas, y aun de eliminación, que se imponen a los escolares como un veto definitivo al desarrollo de su propia personalidad.*

d) *Que la repetición a lo largo de la vida escolar de pruebas sobre materias demasiado amplias, mal asimiladas y únicamente memorizadas, lejos de hacer aparecer los elementos constitutivos del homo sapiens: el saber y la cultura, terminan por condicionar a los jóvenes a los reflejos de la respuesta apropiada y no a los de espontaneidad, acción, responsabilidad y creatividad, cualidades reclamadas tanto por la Universidad, la Industria o los Servicios públicos como por la Sociedad misma.*

*De igual manera, se estima:*

a) *Que es deseable reducir el número y la frecuencia de los exámenes tradicionales, y aun suprimir los exámenes selectivos que tengan un carácter decisivo para la continuación de los estudios, particularmente durante los períodos de formación.*

b) *Que debe quedar asegurado un control de los conocimientos de los alumnos, que permita a los profesores dominar su acción pedagógica, y a los alumnos y a sus padres observar la manera en que se desarrollan los estudios.*

c) *Que las técnicas nuevas destinadas a sustituir a los exámenes tradicionales deben ser objeto de investigaciones y de experiencias a escala nacional e Internacional.*

d) *Que merece un estudio profundo el examen-balance, que trata de conocer el comportamiento global del alumno durante un período escolar determinado, apoyándose bien sobre el expediente escolar o bien sobre un perfil que muestre la evolución del rendimiento en las diferentes disciplinas.*

e) *Que una adaptación y un alivio de los programas y de los horarios apoyándose sobre los resultados de las investigaciones pedagógicas tienden a facilitar la puesta en marcha de procedimientos nuevos de control de los conocimientos y de los métodos pedagógicos más apropiados.*

*Recomendando finalmente:*

a) *Promover investigaciones y experiencias a fin de sustituir gradualmente los exámenes tradicionales por otros modos de evaluación.*

b) *Adaptar la estructura de las escuelas a un mundo en plena evolución y aliviar los programas escolares.*

c) *Velar porque la formación de los maestros lleve consigo una iniciativa en la decimología y en los métodos nuevos de evaluación.*

La práctica de los exámenes tiene una larga, aunque no muy gloriosa, tradición en la historia de las instituciones educativas. En ocasiones, la figura del profesor parecía identificarse con la de un juez blandiendo la amenaza del "suspense", como moderna "espada de Damocles", sobre los alumnos, quienes, naturalmente, reaccionaban estudiando para superar la prueba. Con ello, el trabajo docente y discente quedaba parcial o totalmente desvirtuado, ya que el objetivo capital de la escuela no es "enseñar y estudiar para los exámenes", sino desarrollar al máximo las capacidades de los alumnos, formando personalidades maduras, integradas y adaptadas.

Hay muchas razones que explican la práctica de los exámenes; pero la única que justifica pedagógicamente la evaluación del rendimiento es la necesidad de conocer el resultado del aprendizaje e identificar sus aciertos y fallos, a fin de superar éstos y avanzar aquéllos, es decir, reorientar la enseñanza y perfeccionar la acción educativa posterior. Hasta muy recientemente, la escuela primaria española concebía y practicaba la comprobación del rendimiento educativo con esta finalidad y sentido diagnóstico. Pero en la actualidad, la aplicación periódica de pruebas se realiza por explícita exigencia legal, como base para la promoción anual de los escolares al nivel o curso inmediato superior.

En efecto, la Orden Ministerial de 22 de abril de 1963 establece el curso como unidad de trabajo escolar y prevé el control de resultados y la correspondiente promoción del alumno al finalizar cada curso escolar. He aquí los tres primeros artículos de dicha Orden, que marca un rumbo nuevo en la escuela primaria de nuestro país:

"Artículo 1.º—A partir de la publicación de la presente Orden, todas las escuelas primarias (excluidas maternales y párvulos) ordenarán y realizarán sus actividades de modo que cada curso constituya la unidad fundamental del trabajo escolar, cuyo rendimiento, al nivel de cada niño, habrá de ser debidamente comprobado."

"Art. 2.º — Independientemente de otras comprobaciones del rendimiento, que pueden llevarse a cabo en etapas

intermedias, así como también de las pruebas para la obtención del certificado de estudios primarios, todas las escuelas para niños de seis y más años de edad llevarán a cabo en los primeros días de la última quincena de cada curso una comprobación de los resultados de sus actividades, utilizando los instrumentos y procedimientos que a tal efecto señale esa Dirección General."

"Art. 3.º—La comprobación del trabajo escolar a finales de cada curso servirá para determinar qué alumnos pasarán al curso siguiente y cuáles habrán de repetirlo, según el resultado de las pruebas correspondientes."

Por su parte, el artículo 10 del Reglamento de Centros Estatales de Enseñanza Primaria, publicado por Orden Ministerial de 10 de febrero de 1967, concreta del siguiente modo la vinculación de la escuela a esta nueva norma:

"En todo Centro escolar se realizarán pruebas de progresión y de promoción. El estudio sistemático del proceso de promoción cultural y educativa del alumno ha de comprender el progreso dentro de cada curso y año lectivo. Las pruebas de progresión han de hacerse cada trimestre, cuando menos, y las de promoción en la última quincena del curso. Su confrontación determinará si el alumno posee la ap-

titud suficiente para el paso a un nuevo curso.

El tiempo dedicado a estas pruebas y subsiguientes reuniones de grupos de estudio, cuando haya lugar, no ocupará más de seis días por trimestre."

Esta legislación determina, sin posibilidad de opción para el docente, la evaluación trimestral y anual del rendimiento del alumno con una proyección oficial de los resultados en su vida académica. La responsabilidad del maestro, en consecuencia, es evidente y ello le exige una atención especial a fin de garantizar una exploración objetiva y total de la situación y progreso de cada niño.

#### Las pruebas de progresión: Características y objetivos

La expresión "pruebas de progresión" es muy reciente en la bibliografía pedagógica y en la legislación escolar españolas. Aparece por primera vez en el vigente Reglamento de Centros Estatales de Enseñanza Primaria. No obstante, la realidad a que alude es tan antigua como la propia escuela, ya que, de un modo o de otro, el docente ha venido controlando sistemática y periódicamente el progreso de sus alumnos a lo largo de cada curso escolar.

Podemos considerar incluidos dentro del concepto "pruebas de progre-

## Las pruebas de progresión y promoción escolar

sión" los habituales exámenes mensuales y trimestrales que han servido de base para comunicar a los padres el desarrollo educativo de sus hijos, a través de boletines de notas y cartillas de escolaridad. La novedad de las actuales pruebas de progresión radica en la obligatoriedad legal de una periodicidad trimestral, como mínimo, y de su peso en la promoción anual de los escolares.

Las precedentes consideraciones nos autorizan a precisar como grandes objetivos de las pruebas de progresión, los siguientes:

1. Controlar periódicamente el aprendizaje de los alumnos, con finalidad diagnóstica, para adecuar en cada momento la enseñanza a las necesidades de la clase.
2. Comunicar periódicamente a las familias el progreso escolar de sus hijos, sobre bases evaluativas de cierta validez y fiabilidad.
3. Disponer, a fin de curso, de una serie de notas y calificaciones parciales del alumno, representativas de su proceso de desarrollo educativo, a lo largo del año, que permita al maestro contrastar con ellas las resultantes de las pruebas de promoción. De esta forma, se garantiza un

juicio más objetivo y realista sobre la verdadera situación pedagógica del alumno, evitando el peligro de basar la promoción en un solo examen final, sobre cuyos resultados pueden haber influido multitud de factores incontrolables, ajenos a su auténtico nivel de aprendizaje. En otras palabras, se trata de eliminar o reducir al mínimo la influencia del azar en los resultados de una prueba decisiva en la vida escolar del niño.

En cuanto a las características de las pruebas de progresión, cabe señalar que deberán adaptarse a los objetivos que su aplicación persigue. Es evidente, sin embargo, que estos objetivos pueden alcanzarse con diversas clases de examen. En consecuencia, resulta aconsejable no limitarse a un solo tipo de prueba, sino más bien utilizar en cada caso el más adecuado. Para ciertas materias será preferible el examen oral; para otras, la prueba objetiva; para un tercer grupo será más conveniente la realización de un trabajo, etc. Las características de la prueba también dependerán de la periodicidad adoptada por el maestro para la evaluación del rendimiento a lo largo del curso escolar.

En cualquier caso, y sea cual fuese el tipo de prueba elegido, el docente

---

Por ARTURO DE LA ORDEN  
Jefe del Departamento de Estudios  
y Proyectos

---

deberá establecer criterios claros para su elaboración, aplicación, corrección y puntuación. Para ello puede recurrir a las instrucciones elaboradas por el CEDODEP para la realización de las pruebas de promoción, con lo cual también se facilitará después la comparación y contraste entre los resultados de unas y otras, en orden a determinar si el alumno ha alcanzado el nivel requerido para acceder al curso superior.

#### Las pruebas de promoción

El sistema de promoción adoptado por la escuela primaria española se inscribe en el ámbito de una concepción no selectiva de la educación. Las pruebas de promoción se conciben como instrumentos de orientación de la enseñanza y el aprendizaje, adaptación del alumno y organización de la escuela. En ningún caso la no promoción aparecerá como una sanción o castigo. La permanencia en un curso, o el paso al siguiente, debe aparecer como un hecho natural, igual que lo es el crecimiento físico o la edad cronológica. Nunca debe ir acompañado de tensiones y carga emotiva. La promoción, pues, constituye un marco de referencia y no una barrera; una guía para la acción educativa y no un metro para medir y, en su caso, rechazar a quienes no den la talla.

Inspiradas en estos principios, las pruebas de promoción actuales garantizan un máximo de libertad al maestro con el mínimo de unidad necesaria para permitir comparaciones de nivel educativo entre las diversas unidades del sistema educativo nacional. Esta solución ha permitido evitar la aplicación uniforme de una prueba nacional para determinar el paso de un curso a otro, con todos los inconvenientes de rigidez y superficialidad que ello implicaría.

Así concebidas, las pruebas de promoción apuntan hacia dos grandes objetivos generales:

- Proporcionar un marco organizativo flexible a la escuela primaria que permita una estructuración básica, común a todos los centros docentes de este grado.
- Dotar a los educadores de criterios válidos para situar a cada alumno en el puesto o grupo más adecuado a sus características, de modo que garantice su máximo progreso. Se trata, pues, de adaptar la escuela al niño y no al contrario.

#### *Estructura de las pruebas de promoción*

Las pruebas de promoción constan de unas instrucciones para el magisterio, comunes a todos los centros, y los correspondientes protocolos de los alumnos para la realización del examen.

Las *Instrucciones* comportan normas específicas para los diferentes cursos escolares y para las diversas materias dentro de cada curso. Estas normas se refieren a los siguientes aspectos:

- Elaboración de la prueba.
- Aplicación de la prueba.
- Corrección y puntuación de la prueba.
- Interpretación de los resultados en términos promocionales.
- Indicaciones sobre el acta de examen.
- Transcripción de notas y calificaciones al *Libro de Escolaridad*.
- Una síntesis de las exigencias de los Cuestionarios Nacionales para el curso correspondiente.

Por su parte los *protocolos* reflejan las previsiones señaladas en las instrucciones respecto al número de *items* por materia, espacios precisos para cada actividad y para los datos personales y escolares del alumno, etc. Asimismo, los distintos elementos se hallan dispuestos de modo tal que facilitan extraordinariamente la corrección y puntuación de la prueba.

#### *El maestro y el contenido de las pruebas de promoción*

Las *instrucciones* y *protocolos* constituyen un valioso factor de unificación instrumental de las promociones escolares. Pero la responsabilidad básica respecto a la decisión promocional sigue en manos del educador, de cada maestro y director a quienes corresponde elaborar, aplicar, corregir, puntuar e interpretar las pruebas de sus alumnos. Disponen de una estructura formal, a la que cada uno ha de dar vida y contenido, de acuerdo con las características de su clase y de sus métodos de enseñanza.

Para ello deberán fijar los objetivos de la enseñanza y expresarlos en términos de comportamiento (mental,

operativa, social) y determinar la forma concreta en que se ha de manifestar el progreso de los alumnos hacia tales metas. De este modo se facilitará sensiblemente la tarea de elaborar unas pruebas verdaderamente válidas y fiables.

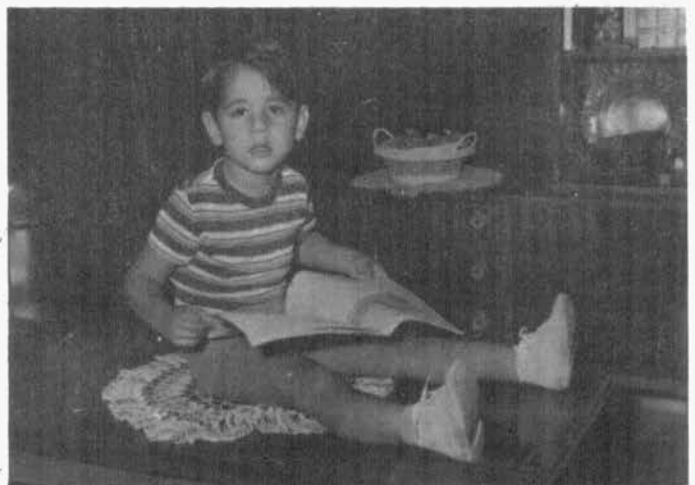
#### *Las pruebas de 4.º y 8.º curso*

Las consideraciones precedentes son aplicables exclusivamente a las pruebas de promoción correspondientes a los cursos 1.º, 2.º, 3.º, 5.º, 6.º y 7.º. Las pruebas de 4.º y 8.º cursos siguen un régimen especial. En efecto, tales pruebas son elaboradas con carácter nacional por el CEDODEP y remitidas a todas las escuelas de España. La misión de maestros y directores consiste en aplicarlas, corregirlas y puntuarlas de acuerdo con las normas que acompañan a las mismas.

La razón de este tratamiento especial de los cursos 4.º y 8.º radica en el hecho de que ambos niveles constituyen puertas de acceso a situaciones más allá de la enseñanza primaria; es decir, los resultados de las pruebas de promoción en estos cursos trascienden el ámbito de la escuela.

En efecto, la superación de las pruebas de 4.º curso abre las puertas de la enseñanza media; y la superación de las pruebas de 8.º curso lleva aneja la obtención del Certificado de Estudios Primarios, con validez para la vida laboral y para seguir, desde determinado nivel, estudios medios.

Por todo ello, resulta aconsejable estandarizar las condiciones para la realización de estas pruebas, asegurando un nivel mínimo común a todos los alumnos y una objetividad máxima en los procedimientos.





# Evaluación de las adquisiciones en Unidades Didácticas globalizadas

## 1. INTRODUCCIÓN

El primer paso para evaluar las adquisiciones, logradas a través del tratamiento de una disciplina cualquiera, consiste en preguntarse por los "objetivos" perseguidos por dicha disciplina. Sólo conociendo su fialidad podemos juzgar el grado y calidad de las adquisiciones logradas, referidas tanto a sus aspectos nocionales como a sus aspectos formales.

Por otra parte, es importante resaltar que la evaluación, por su propia naturaleza, encierra una doble posibilidad. Por un lado —sobre todo en las "comprobaciones" realizadas a lo largo del curso—, facilita una importante *información*, tanto al maestro como al alumno, acerca de la "marcha" del niño en su aprendizaje escolar; por otro, la evaluación realizada a final de curso adquiere, en cierto sentido, la categoría de "sentencia", favorable o desfavorable, según los casos.

Conviene insistir en este doble matiz de la evaluación escolar, pues de algún modo condicionará la elaboración de las propias pruebas de "examen".

Tanto en un caso como en el otro, las pruebas de control vienen íntimamente condicionadas por la estructura noética de la materia tratada y cuyas adquisiciones, por parte de los escolares, queremos evaluar.

Finalmente, recordemos que toda evaluación encierra, como matiz esencial, un cierto reflejo de la propia actividad docente. Al evaluar las adquisiciones de nuestros escolares de algún modo, estamos evaluando la eficacia de nuestra propia labor educadora, en sus múltiples facetas. No podemos conformarnos, y de hecho no nos conformamos nunca, con la simple asignación de una nota negativa a tal o cual alumno, en esta u otra disciplina. Venimos obligados a aprovechar esa "información", que acerca de la cantidad y calidad de las adquisiciones, así como del grado de perfección demostrado en la exposición de las mismas, nos proporcionan las comprobaciones del rendimiento escolar.

Este es, en líneas generales, el esquema que trataremos de comentar en las líneas siguientes.

---

Por ELISEO LAVARA GROS

Jefe del Departamento de Coordinación

---

## 2. LAS UNIDADES DIDÁCTICAS, FINALIDAD DE LAS MISMAS

Hemos repetido de continuo, y en diversos lugares, que la finalidad esencial del tratamiento de las unidades didácticas globalizadas consiste en conducir al niño, a través de una serie variada y amplia de actividades, a observar, manipular y reflexionar sobre aquellas pequeñas cosas que le rodean y que, normalmente, le pasan desapercibidas. Esta observación, "manipulación" y reflexión ha de facilitarle la adquisición de una serie de nociones básicas, elementales, pero precisas, que debe *saber expresar* correctamente, tanto en su comportamiento cuanto en las diversas formas de expresión propias de toda actividad escolar.

Se comprende las limitaciones, que, por lo breve de la descripción, encierra esta explicitación de la finalidad del cultivo de las unidades didácticas; pero de momento nos basta, pudiendo matizarse mejor en los diversos estudios publicados recientemente (1).

Vemos, pues, que el objetivo esencial es llegar a adquirir "algunas nociones" y, sobre todo, algunos modos de comportamiento práctico, tanto en lo que se refiere a lo clásicamente entendido por "conducta" cuanto al modo de realizar el trabajo escolar valiéndose de la reflexión y juicio personal.

## 3. CONTROL DE ESTAS ADQUISICIONES

¿Cómo puede el educador controlar la paulatina adquisición de este bagaje formativo por parte del alumno? En primer lugar, y como hemos apuntado ya, es preciso distinguir dos tipos de evaluación:

a) La que se realiza a lo largo del curso.

b) La que se realiza al final del mismo.

En el primero de los casos, es decir, en la evaluación que todo docente hace día a día, semana a semana e incluso mensual y trimestralmente, debe exigirse una buena precisión en cuanto a la

*cantidad y exactitud* de los datos manejados a lo largo del tratamiento de las unidades didácticas globalizadas, valorándose también, claro está, la habilidad mental que el escolar demuestra para recordar, relacionar y expresar ideas y ejercicios.

En la comprobación del rendimiento realizada al final de curso, debe valorarse, sobre todo, la *calidad* de los conocimientos y habilidades logradas, tanto en el modo de "saberse" las cosas cuanto en la forma de expresar dichas adquisiciones. No debemos pedir, a esa edad, en una prueba final, el recuerdo preciso de datos o nociones "estudiadas" algún tiempo antes. Y si lo hacemos, hagámoslo a través de pruebas objetivas de "reconocimiento" (elección de respuesta entre varias sugeridas) más que de evocación.

Demos un paso más. La comprobación del rendimiento escolar debe ser esencialmente "objetiva". Esto nos obliga a preparar algunas cuestiones, para cada unidad didáctica y, en consecuencia, para cada "grupo" de unidades didácticas que presenten ciertos caracteres comunes.

Podemos elaborar cinco cuestiones para cada unidad, procurando reunir en ellas los principales aspectos formativos e informativos que, a nuestro entender, sintetizan los elementos capitales de la unidad didáctica, considerada tanto desde su vertiente "social", cuanto desde el punto de vista "natural".

Así, al final de un ciclo de unidades afines (como, por ejemplo, las que tratan de someter a observación, reflexión y crítica las principales necesidades humanas: alimento, vestido, juego, etc.) nos encontraremos con una serie de actividades o cuestiones de "control", que abarcarán los aspectos formativos e instructivos que el niño debe poseer al final del tratamiento de las mismas.

Podemos, sin más, aplicarle al final del mes una prueba elaborada con la totalidad de aquellas cuestiones. Podemos también tomar al azar dos o tres de cada una de las unidades didácticas y elabo-

rar una nueva prueba abreviada.

Recordemos la finalidad esencial que perseguimos con estas comprobaciones: obtener información objetiva acerca de la situación del niño para poder obrar en consecuencia. Es importante quitarle todo matiz de "examen" para evitar las normales tensiones de estas experiencias escolares.

Sería conveniente que al final de cada grupo de unidades didácticas afines o simplemente de cada trimestre, nos planteáramos de nuevo, y ahora con distinta perspectiva, la calidad diagnóstica de las cuestiones que hemos venido elaborando.

Es decir, "aquellas" cuestiones nos servían para evaluar las adquisiciones de tal o cual semana, pero ¿pueden ser aplicadas, tal cual están hoy, tres meses después? Quizá sea el momento de seleccionar de entre todas ellas, y nunca en un número superior al 50 por 100 de las mismas, las que consideremos más expresivas para detectar el nivel madurativo que ahora queremos evaluar.

Tomemos las cuestiones seleccionadas y analicemos su redacción. Tal vez convenga sustituirla por otro tipo de solicitud, menos exigente en cuanto a exactitud y precisión, puesto que hace ya algún tiempo se trataron dichas unidades didácticas. Revisemos una a una estas cuestiones y elaboremos con ella una nueva prueba, que nos permita evaluar el "progreso" trimestral de los escolares.

Si tomamos el conjunto de cuestiones que constituyen cada una de las pruebas trimestrales y las consideramos detenidamente, estamos ya a un paso de elaborar una prueba final bastante ajustada al trabajo realizado durante el curso.

En efecto, supongamos que son 15 las cuestiones que en su día seleccionamos para evaluar las adquisiciones logradas por los alumnos en cada uno de los trimestres del curso. Tomemos estas 45 cuestiones y veamos hasta qué punto sintetizan realmente los principales hitos educativos que nos trazamos al iniciar el tratamiento de las unidades didácticas globalizadas.

(1) Véase bibliografía.

Seleccionemos las 30 cuestiones más significativas. Recordemos que ya les dimos, en su momento, una redacción especial; no obstante, revisémoslas de nuevo y veamos si pueden matizarse todavía más, de suerte que permita detectar la calidad de la adquisición y la precisión y elegancia en la forma de expresar la respuesta. Tenemos así una prueba final bastante adaptada a la estructura de la materia, a los niños e incluso a las técnicas de trabajo empleadas en la escuela.

De estas 30 cuestiones, correspondientes 10 a cada trimestre, seleccionemos completamente al azar cinco de ellas. Estas, o mejor una forma paralela de las mismas, podrían ser las que recogeríamos en el protocolo oficial de la prueba de promoción realizadas al final de curso.

#### 4. REDACCIÓN DE LAS CUESTIONES

Nótese que venimos refiriéndonos a pruebas escritas. Lo hacemos, tanto porque permiten evaluar de un modo *objetivo* las adquisiciones cuanto por la importancia que en esta edad tiene—para una evaluación general—el dominio de las técnicas instrumentales de la cultura. Por otra parte, y, sobre todo, en las comprobaciones realizadas a lo largo del curso, el educador debe valerse del diálogo, de las cuestiones orales y de las realizaciones prácticas en los cuadernos escolares para evitar la unilateralidad del simple ejercicio escrito y garantizar la posesión del mayor número de datos y referencias a su evaluación.

4.1. En las pruebas de evaluación realizadas a lo largo del curso se debe reunir al mayor tipo de formas diversas, pues se obliga así al escolar a nuevas formas de "respuesta".

No entramos en el estudio detallado de las mismas; por ser tratadas ampliamente en los temas generales que encabezan la presente publicación.

4.2. En la prueba final, en la prueba de promoción y de acuerdo con las instrucciones de los protocolos de las mismas, debere-

mos atenernos a las siguientes indicaciones:

##### a) *Curso primero.*

Preguntas sencillas, de hasta seis palabras, que pueden contestarse con una sola palabra.

1.<sup>a</sup> El maestro las escribe en el encerado.

2.<sup>a</sup> Los niños las copian.

3.<sup>a</sup> El maestro lee las preguntas de una en una, dando tiempo suficiente para que los niños escriban la contestación.

Se harán cinco preguntas.

Cada pregunta bien contestada se calificará, como máximo, con dos puntos.

##### b) *Curso segundo.*

Preguntas sencillas, de hasta doce palabras, que pueden contestarse con una o dos palabras.

1.<sup>a</sup> El maestro las escribe en el encerado.

2.<sup>a</sup> Los niños las copian en el cuaderno de examen.

3.<sup>a</sup> El maestro puede leer o aclarar aquellas preguntas que considere ofrecen dificultades de interpretación, pero nunca en el sentido de inducir la respuesta.

Se harán cinco preguntas.

Cada pregunta bien contestada se calificará con dos puntos.

##### c) *Curso tercero.*

Preguntas sencillas de hasta doce palabras, que pueden contestarse con una o dos palabras.

Las preguntas se redactarán de un modo claro y conciso.

El maestro las irá dictando para que los alumnos las transcriban en los cuadernos de examen.

Este dictado se hará a ritmo lento, asegurándose el maestro de que se ha recogido la pregunta sin errores.

En el caso de proponer ítems que supongan la elección de la respuesta entre varias palabras, se escribirán éstas en el encerado, para que el alumno copie la que él estime correcta.

#### 5. BIBLIOGRAFÍA

BOON, G.: *Aplicaciones del método Decroly a la enseñanza primaria y a la instrucción obligatoria*. Edit. Beltrán, Madrid, 1926.

CROSSI, O.: *La "globalità" nella pedagogia predacrolyana*. Moderna, Arti Grafiche Ruggeri, 1963.

DECROLY, O.: *La función, la globalización y la enseñanza*. "Rev. de Pedagogía", Madrid, 1927.

FERRIERE, A.: *La escuela activa*. Beltrán, Madrid, 1939.

GARCÍA HOZ, V.: *Evaluación del trabajo escolar y promoción de los alumnos*. U. N. E. S. C. O., La Habana, 1962.

"Globalità", número monográfico de Scuola di Base, núm. 6, Centro Didáctico Nazionale per la Scuola elementare, Roma, noviembre-diciembre, 1966.

LAVARA GROS, E.: *Las unidades didácticas globalizadas y su programación para el curso primero*. "Vida Escolar", núms. 81-82, septiembre-octubre 1966.

— *Principios elementales para la elaboración de programas escolares*. "Servicio", núms. 958-959-960, octubre 1966.

— *El principio psicológico de la globalización y el globalismo didáctico en el aprendizaje*. "Vida Escolar", núm. 77, marzo 1966.

— *Qué son y cómo pueden programarse las unidades didácticas globalizadas*. "Tiempo y Educación", vol. II, cap. 23, edita Compañía Bibliográfica Española, S. A., Madrid, 1968.

— *La unidad didáctica y su presentación en varias sesiones de estudio según los cursos de escolaridad*. "Vida Escolar", núms. 92-93, Madrid, 1967.

— *Presentación de una unidad didáctica globalizada*. "Vida Escolar", núms. 92-93, Madrid, 1967.

— *Cómo seleccionar y cómo utilizar los modernos manuales de unidades didácticas globalizadas*. "Tiempo y Educación", vol. II, cap. 23, edita Compañía Bibliográfica Española, Sociedad Anónima, Madrid, 1968.

— *Utilización del libro por el alumno*. "Vida Escolar", núms. 89-90, Madrid, 1967.

— *Significado y trascendencia de las pruebas de promoción escolar. Normas para elaborarlas técnicamente*. "Tiempo y Educación", vol. II, capítulo 18, edita Compañía Bibliográfica Española, S. A., Madrid, 1968.

MANUALES ESCOLARES. "Boletín Informativo del CEDODEP", núm. 1, enero-marzo 1966, Madrid.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA: libros de texto en España: aspectos pedagógicos y régimen legal. Madrid, 1957.

— Orden Ministerial de 28 de octubre de 1965, dando normas para la aprobación de libros de texto con destino a la enseñanza primaria. B. O. del Estado de 17-XI-1965.



## Evaluación del rendimiento de los escolares en Geografía

Por MARIA JOSEFA ALCARAZ LLEDO  
Jefe del Departamento de Documentación

En el proceso educativo y formando parte integrante de él figura la evaluación del rendimiento escolar. Cuando se trata de evaluar el rendimiento escolar en geografía se plantean problemas que han de ser resueltos previamente al enfocar esta enseñanza, que tiene como elementos básicos: la adquisición de un vocabulario geográfico, la localización en el espacio de los hechos geográficos y la explicación y comprensión de los hechos que los originan.

La geografía antigua preguntaba dónde están las cosas; la moderna pregunta por qué están ahí. Las condiciones de clima, de superficie, de la localización observada y explorada constituyen la geografía de hoy.

El peligro de la escuela es que pretenda dar conocimientos en lugar de hacer que los niños los descubran, y que las actividades escolares lleguen a darse con el fin de alcanzar el objeto de la superación de las pruebas de promoción, empobreciendo y desequilibrando el contenido de los cuestionarios de enseñanza.

Los objetivos generales que persigue el maestro en la enseñanza de la geografía son:

- Despertar en el alumno interés y gusto por la geografía.
- Preparar la inteligencia del educando para la comprensión de la influencia de la geografía sobre las más importantes actividades sociales.
- Perfeccionar la capacidad de observación.

Según Ehrlich Smith, en su obra *Teaching geography by problems*, la nueva geografía se propone:

- Demostrar la necesidad de conservar las riquezas de la tierra, de hacerlas servir a las necesidades humanas: la conquista del medio.
- Revelar la interdependencia de los grupos humanos, las relaciones entre países, en obediencia a la ley de la oferta y la demanda; el intercambio internacional es rico en enseñanzas geográficas.
- Tomar al hombre cada vez más consciente de su vida diaria, instruyendo el respeto sobre los acontecimientos, reconstruyendo el drama de la vida de los pueblos, que tiene mucho de geografía en su interpretación, para despertar la simpatía y el deseo de cooperación.
- Evidenciar la mudanza de los valores, que varían según las respectivas condiciones de los pueblos, de su evolución general y de las grandes guerras.

Es condición indispensable en la enseñanza de la Geografía y de la Historia la observación del objeto, es decir, del estado presente, a la que se agrega la observación de los hechos pasados y la relación de causa a efecto entre ellos.

Antes de la elaboración de los instrumentos evaluativos hay necesidad de conocer los objetivos generales y específicos, así como las circunstancias en que los instrumentos serán aplicados.

Echegoyen y Suárez consideran que los objetivos de la enseñanza de la geografía son:

### OBJETIVOS GENERALES

1. Dar al alumno un concepto del mundo físico y social, como consecuencia del conocimiento de la acción mutua entre el hombre y el medio circundante.
2. Desarrollar la curiosidad y el interés del niño respecto al mundo y sus habitantes.
3. Cultivar la observación y la imaginación del niño.
4. Cultivar el razonamiento por medio de la observación, el análisis y la comparación de los hechos geográficos y sus causas.
5. Cultivar, en los estudios de observación del panorama de los fenómenos geográficos, la tendencia a descubrir los procesos de destrucción y construcción de los elementos físicos de la Tierra, como índice de la fecundidad de la Naturaleza.
6. Fomentar en los educandos el adecuado sentido de apreciación de los valores económicos, como fundamento de los valores espirituales y culturales.
7. Desarrollar el espíritu o actividad constructiva del educando por medio de las representaciones pictóricas y plásticas de los hechos geográficos.

### OBJETIVOS ESPECIFICOS

1. Conocer, por observación directa, la *heimat* geográfica y derivar de ella el estudio de las causas y consecuencias de otros hechos y fenómenos geográficos.
2. Iniciar al niño en el estudio y comprensión de los hechos y fenómenos geográficos en sus relaciones con la vida humana.
3. Conocer los hechos geográficos y su importancia como fundamento y vínculo de las relaciones de interdependencia social, tanto local como internacional.
4. Conocer los recursos geográficos y las bellezas de nuestro país, como fundamento y concre-

ción de nuestras posibilidades de vida y anhelos de bienestar.

5. Intensificar la comprensión de los hechos y sus relaciones causales por medio de la observación comparativa, el análisis y el razonamiento.
6. Encauzar el instinto constructivo y la tendencia a la experimentación en el niño para desarrollar las actividades prácticas y constructivas.
7. Enriquecer el acervo cultural y estético del niño con el conocimiento de las bellezas naturales de las diversas regiones de la tierra y especialmente de su país (1).

La evaluación del rendimiento de los alumnos en esta materia, además de su integración al proceso educacional, ha de ser global y cualitativa a la vez que cuantitativa.

### LAS PRUEBAS OBJETIVAS COMO MEDIO DE VALORACION DEL RENDIMIENTO ESCOLAR EN GEOGRAFIA

En la medición del rendimiento escolar a través de pruebas objetivas han de valorarse las adquisiciones del alumno en cuanto a vocabulario propio de la materia, explicación de hechos y fenómenos geográficos, así como la localización espacial.

La evaluación sirve al propio tiempo para mostrar al maestro los aspectos positivos y negativos de su enseñanza y rectificar, cuando haya lugar a ello, su programa para permitir un mejor resultado desde el punto de vista puramente pedagógico.

En el alumno debe darse la comprensión relacionada con la asimilación propiamente dicha y la formación de hábitos y aptitudes personales.

Los "ítems" de las pruebas objetivas acerca de la geografía.

Los ítems han de comprender el mayor número de aspectos posibles en un sentido total, no pormenorizado. Estos ítems pueden responder a preguntas tales como: ¿por qué...?; ¿cómo sabemos...?; ¿por qué razón...?; ¿qué harías para...?; etc.

Ejemplo:

Para orientarte a las tres de la tarde, ¿observarías la brújula o la Estrella Polar?

Se ha de evitar el trabajo memorístico y se tenderá a poner en juego la inteligencia del niño: su poder de observación, de asociación y de diferenciación, la fluidez de su vocabulario, el poder de su razonamiento, etc., de forma que se logre en la geografía un sentido operativo y relacionado de todas y cada una de las ideas incluidas en las diversas unidades.

Teniendo en cuenta los dos grandes tipos de pruebas objetivas y sus distintas variedades, se adaptarán las pruebas que respondan a las adquisiciones que el alumno debe haber realizado.

No obstante, en la práctica, cuando se han de preparar ítems para una prueba de rendimiento, se tropieza con la dificultad que presenta el tratar de evitar que entre en buena parte de ellos la memoria, no como facultad que permite recordar y relacionar para sacar consecuencias, sino como simple proceso de fijación de palabras sin aprehensión de su contenido, escapando a la inteligencia del alumno su verdadero y profundo significado, que es lo que les da valor, ya que les permite ser un instrumento que, debidamente utilizado, permite aminorar cono-

(1) ECHEGOYEN DE CAÑIZARES, Ana, y SUÁREZ GÓMEZ, Calixto: *La unidad de trabajo y el programa*. Cuarto grado. La Habana, Cultural, S. A., págs. 453-454.

cimientos y lograr, al relacionarlos con otros, alcanzar metas cada vez más ambiciosas.

Es, por tanto, necesario plantear los *ítems* de tal modo que desaparezca, hasta tanto sea posible lo memorístico, para que permanezca lo que tenga de razonamiento, de sentido operativo, relacionando unas y otras ideas que ya posee el alumno.

En las pruebas de evaluación del rendimiento de los escolares en geografía se considera más apropiado la inclusión de *ítems* de respuesta simple y de texto incompleto, siendo también de interés la introducción de *ítems* de ordenación. En cambio, las pruebas de reconocimiento, tales como elección de respuesta o de respuesta múltiple y las de identificación, son menos recomendables para esta materia cuando cada *ítem* ha de estar encasillado en el espacio predeterminado que impide la aplicación de esta última clase de *ítems* señalada, precisamente por falta de lugar.

Con el fin de lograr evitar la memorización a que tan dados son los escolares cuando estudian geografía, es de interés mostrar unos ejemplos de preparación de *ítems* que hagan menor el peligro de repetir de memoria sin la debida comprensión y, sobre todo, sin la posibilidad de que este saber le permita llegar a otro saber.

Si se pregunta: ¿qué zona climática terrestre tiene mayor extensión en la Tierra?, esta misma pregunta implica el conocimiento de las zonas terrestres por su nombre y por su localización. Al dar el alumno la respuesta correcta: *la zona tórrida*, supone, además, un razonamiento, ya que difícilmente habrá memorizado esta circunstancia.

Si dos países distan entre sí treinta grados, ¿qué diferencia de hora habrá entre ellos? Respuesta: *dos horas*.

¿En qué país será más tarde, en el situado al Este o al Oeste? Respuesta: *al Este*.

Dejemos de lado, siempre que sea posible, los *ítems*, tales como:

— La capital de España es... (*Madrid*.)

Plata afirma que los *ítems* más completos son los que exigen para dar la respuesta la puesta a punto en juego de varios conocimientos enlazados a la actividad intelectual, ya que en ella el resultado puede poner de manifiesto los conocimientos adquiridos y la asociación conseguida en la conciencia, al mismo tiempo que el desarrollo intelectual la capacidad para manifestarlos dentro del complejo funcional psíquico ordinario.

A título de ejemplo se muestran algunos *ítems* a los que puede darse muy diferente redacción, que responden a adquisiciones de vocabulario geográfico, explicación de hechos y fenómenos geográficos y localización especial.

#### 4.º CURSO

- París está situado a orillas del río. (*Sena*.)
- ¿Puedes decir qué río de los que desembocan en el Mediterráneo es el más largo? (*Ebro*.)
- ¿Qué ciudad importante de España está situada a orillas del Turia? (*Valencia*.)
- Si quisieras subir a la montaña más alta de España, en la península, ¿a qué provincia irías? (*A Granada*.)
- ¿Qué ciudad está más lejos de Madrid, Segovia o Sevilla? (*Sevilla*.)

#### 5.º CURSO

- ¿En qué zona de España llueve más? (*Galicia*.)

- ¿En qué región de España están más separados unos pueblos de otros? (*La Mancha*.)
- La capital de Murcia no tiene puerto, pero cuál es el puerto más importante de la provincia? (*Cartagena*.)
- ¿En qué región española está la Sierra Morena? (*Andalucía*.)
- Si estando en Madrid quisieras ir adonde hay mayor número de minas de carbón, hacia qué punto cardinal te dirigirías? (*Norte*.)

#### 6.º CURSO

- ¿El giro que realiza la Tierra de una manera continua alrededor del Sol se llama? (*Movimiento de traslación*.)
- El día más corto y el día más largo del año se llaman... (*Solsticios*.)
- Si la Tierra tiene una longitud de 360º y da un giro completo en veinticuatro horas, ¿cuántos grados representarán una hora? (*15º*.)
- Si en un lugar son las tres de la tarde, ¿qué hora será en ese momento en otro lugar que está situado a 45º de distancia al Oeste? (*La una de la tarde*.)
- La distancia de un lugar al Ecuador se llama... (*Latitud*.)
- ¿Cuándo caen más perpendiculares los rayos del Sol sobre la Tierra, en verano o en invierno? (*Verano*.)
- ¿La corriente del Golfo al pasar por Europa hace el clima más frío o más templado? (*Templado*.)
- ¿La relación que existe entre el número de habitantes de un país y el número de kilómetros cuadrados se llama? (*Densidad de población*.)
- ¿Qué continente tiene mayor densidad de población? (*Europa*.)
- El estrecho de Behring comunica dos océanos, el Océano Glaciar Ártico con... (*El Pacífico*.)
- La isla de Chipre está en el mar... (*Mediterráneo*.)
- El cabo Blanco está en el continente... (*África*.)
- La bahía de San Francisco está en el océano... (*Pacífico*.)
- ¿Dónde existen más lagos, en América del Norte o en América del Sur? (*En América del Norte*.)
- Di el nombre de un canal en Centroamérica que une los océanos Atlántico y Pacífico? (*Panamá*.)
- Di el país de América del Sur donde no se habla español. (*Brasil*.)
- La isla de Hawai se encuentra en el océano... (*Pacífico*.)
- Los grandes bloques de hielo que flotan en las regiones polares se llaman... (*Tempanos*.)

#### BIBLIOGRAFIA

- ALCARAZ LLEDO, María Josefa: "Las ciencias sociales en el programa escolar". *Vida Escolar*, núm. 83, noviembre 1966, págs. 6-7.
- "El recurso de medio ambiente en el desarrollo de las unidades didácticas". *Vida Escolar*, núms. 93-94, noviembre-diciembre 1967, págs. 57-62.
- ARROYO DEL CASTILLO, Victorino: "En torno a la enseñanza de la Geografía". *Vida Escolar*, núms. 35-36, enero-febrero 1962, págs. 28-32.
- PLATA, José: *La comprobación objetiva del trabajo escolar*. Madrid, Edit. Magisterio Español, 1956, 206 páginas.

# Evaluación del rendimiento escolar en Historia

La Historia no es una enseñanza de tipo continuo, a semejanza de las Matemáticas. Para el escolar aprender es entrar en posesión de hechos que frecuentemente no son otra cosa que palabras, que eran poseídas exclusivamente por el maestro, pero que éste le entrega mediante las lecciones; de este modo, según Cousinet, tiene una adquisición, una posesión, posee un bien, que sus maestros generosamente le han dado.

Esta adquisición no será un bien hasta tanto no logre el escolar que lo ha adquirido un placer o un provecho. El escolar, que recibe del maestro una noción histórica, no puede hacer nada con ella; no recibe, por tanto, placer ni provecho.

Igualmente, el escolar no ve cómo estos conocimientos puedan serle útiles más tarde si no realiza en clase ejercicios. Este saber, llamado saber bruto, en oposición al saber operatorio, está compuesto por cierto número de conocimientos, de nociones que han sido y son todavía para muchos maestros y para los familiares de los escolares objeto del verdadero aprendizaje.

El maestro puede explicar cómo se hace una suma, hacer varias sumas y pedir al alumno que haga,

a su vez, una suma y varias. En Historia se puede explicar quién fue el Cid y no se puede pedir al alumno que explique, a su vez, quién fue el Cid. El alumno que ha dicho, imitando a su maestro: "El Cid fue un gran guerrero, etcétera", debe decirlo sólo mucho tiempo después imitando al maestro, y esta imitación será pasiva y no activa, ya que es retenida solamente por la imitación y no por el ejercicio.

El niño, en lo que se refiere a la Historia, se encuentra ante una situación escolar nueva para él y que desconoce. Ya no sigue las etapas del aprendizaje tal y como ha venido haciéndolo hasta entonces, con ejercicios operatorios, sino que se le plantean dos nuevas actividades: la adquisición y la conservación. Ha de atender y retener; por tanto, no existe aprendizaje, ya que la atención y la memoria no constituyen métodos, puesto que atiende para adquirir.

Si se afirma que el objeto de la Historia es el pasado, este pasado ha de ser reconstruido desde el presente a través de los documentos históricos.

La observación del objeto, en el presente, a la que se agrega la observación de los hechos pasados a través de los documentos his-

---

Por MARIA JOSEFA ALCARAZ  
LLEDO

---

tóricos que dan noticia de ellos, es la base primordial del saber histórico en la escuela.

Para que el alumno atribuya a una acción, a un acontecimiento, un valor, entran en juego tres factores: ante todo, es necesario una valoración afectiva, que corresponda a una tendencia o inclinación; se requiere, además, la intervención de la inteligencia por el conocimiento de aquello que representa como valor; finalmente, es necesaria la intervención de la voluntad, que se oriente en el descubrimiento hacia uno u otro de los valores contemporáneos presentados.

Cuando falta alguno de dichos factores no es posible el juicio de valor y el juicio histórico, elementos constitutivos de la Historia, y, por tanto, no es posible una enseñanza sistemática de la Historia hasta que el escolar sea un adolescente.

El llegar a conocer cómo es y a través de qué transformación lo que está presente ha llegado a ser, simplifica el estudio de la Historia, al no aparecer ante los ojos de los alumnos un número considerable de acontecimientos y de personajes que han aparecido y desaparecido sin dejar huella. Estos personajes y los acontecimientos en que intervinieron no serán objeto de estudio obligatorio, a pesar de que figuran muchos de ellos en los manuales escolares, sino más bien los acontecimientos y personajes serán tratados desde el punto de vista anecdótico en libros de lectura y narraciones.

#### LAS PRUEBAS OBJETIVAS COMO MEDIO PARA EVALUAR EL RENDIMIENTO DEL ESCOLAR EN LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA

Para valorar el rendimiento de los escolares en Historia pueden ser elaboradas pruebas objetivas, que han de constar de ítems que tengan en cuenta las adquisiciones del alumno en lo que se refiere a vocabulario propio de la Historia, a la localización de los hechos históricos en el espacio y a la explicación de estos mismos hechos.

Gran parte de lo dicho en la "Evaluación del rendimiento de los escolares en Geografía" es aplicable, igualmente, para la enseñanza de la Historia.

La localización de los hechos históricos está vinculada estrecha-

mente con la localización de los hechos geográficos, ya que aquélla se apoya en los conocimientos geográficos que el alumno deberá poseer con anterioridad.

No es conveniente que se trate un hecho en Historia sin conocer antes, por el estudio de la Geografía, el lugar donde ocurrieron.

#### LOS ÍTEMS PARA LA EVALUACIÓN DEL RENDIMIENTO ESCOLAR EN HISTORIA

Cuando se trata de ítems en los que se implique la explicación de un hecho histórico, más que nunca ha de procurarse que la pregunta sea suficientemente clara, de forma que no se preste a ambigüedades y que no presente defectos en su constitución.

En cuanto la variedad de ítems a aplicar, pueden ser aplicados cualquier clase de ítems de acuerdo con las clasificaciones ya conocidas, pero es necesario señalar la conveniencia de que sean eliminadas las dudas en las respuestas y el azar en las mismas. Para evitar que el alumno dude, por ejemplo, entre la respuesta verdadera o la falsa, o entre las varias respuestas indicadas, entre las cuales ha de indicar la apropiada, es aconsejable el utilizar esta variedad de ítems lo menos posible.

De los siete a los diez u once años se ha dicho que el niño no puede generalizar; su entrenamiento histórico no le permite relacionar unos hechos con otros, así como tampoco puede asimilar juicios de valor. Es a los once años cuando Piaget afirma empieza el poder de deducción, de razonamiento, y entra en una nueva fase la memoria, permitiendo evocar, reconocer y localizar en el espacio y en el tiempo, ya que, aunque de una manera muy elemental, ya existen unas primeras conexiones y los recuerdos aparecen como una cohesión entre ellos.

La memoria adquiere ya una ordenación en el tiempo, que ayuda a conservar los recuerdos y a una mayor comprensión y fijación.

Sólo más adelante aparece en el niño la deducción y la generalización, que hacen posible señalar las causas de los hechos histó-

ricos. Las causas, los efectos y la valoración de ambos.

Los ítems deben referirse a:

- *ambiente general de cada época*, huyendo del detalle, destacando lo que la caracteriza principalmente;
- *relaciones entre la vida social*, religiosa, política, familiar, la cultura (formas de vida, costumbres, arte...);
- *personajes* con su idiosincrasia propia, psicología, ambiciones, logros...;
- *acciones* con su sentido, finalidad, consecuencia y valor;

sin olvidar,

- el *vocabulario* propio de la Historia, y
- la *localización en el espacio y en el tiempo*, como ya se dijo anteriormente.

En Historia, afirma Lombardo-Radice, ningún acontecimiento debe ser invertido, ni mutilado, y sólo deben acogerse los advenimientos más sustanciales que sean suficientes para construir la Historia de la humanidad.

Serán, pues, estos acontecimientos señalados los que servirán para la preparación de los ítems. A guisa de ejemplo, veremos cómo en los cuestionarios nacionales la antigua Roma aparece en diversos cursos:

*El teatro y el circo romano.*— Unidad 3, de 4.º curso: nueve a diez años.

*España romana.*—Unidad 18, de 5.º curso: diez a once años.

*Cartagineses y romanos.*—Unidad 11, de 6.º curso: once a doce años. 11, de 6.º curso: once a doce años.

*Roma y su Imperio.*—Unidad 4, de 7.º curso: doce a trece años.

*La romanización de España.*—Unidad 5, de 7.º curso: doce a trece años.

*El cristianismo y su expansión.*—Unidad 6, de 7.º curso: doce a trece años.

*Las invasiones germánicas y el fin del Imperio romano.*—Unidad 7, de 7.º curso: doce a trece años.

Los ítems destinados a la evaluación del rendimiento del escolar en estas unidades, todas ellas referidas al mismo tema, podrán ser, por ejemplo:

En 4.º curso:

- Recordar el nombre de algún monumento romano que exista aún en España.
- ¿Cómo llamaron los antiguos romanos a la Península Ibérica?
- Decir un monumento romano que actualmente se puede ver en Mérida.
- Decir una ciudad española en la que exista un acueducto construido por los romanos.

En 5.º curso:

- Indicar el nombre de una ciudad española fundada por los antiguos romanos.
- Decir qué lengua hablaron los antiguos romanos.
- Las guerras púnicas son las que tuvieron lugar entre romanos y ...

En 6.º curso:

- ¿Quién fue el primer empe-

rador romano que mandó perseguir a los cristianos?

- ¿Qué emperador romano concedió a los cristianos libertad para honrar al Dios verdadero?
- Nerón y Constantino fueron emperadores romanos. ¿Sabes cuál fue primero emperador?
- Decir una clase social de los antiguos romanos.
- La Historia de Roma tiene tres grandes períodos. Di uno de ellos.
- La asamblea de nobles romanos se llamaba ...
- Judea fue una provincia del Imperio ...
- El edicto de Milán, que dio libertad a los cristianos para celebrar su culto, fue promulgado por ...

Vemos aquí también cómo un mismo hecho da lugar a distintos ítems, según el grado de enseñanza:

En 5.º:

- ¿Qué emperador romano concedió a los cristianos li-

bertad para honrar al Dios verdadero?

En 6.º:

- El edicto de Milán, que dio libertad a los cristianos para celebrar su culto, fue dado por el emperador ...

#### BIBLIOGRAFÍA

ALCARAZ LLEDO, María Josefa: "Orientaciones didácticas para niveles de conocimientos escolares. *Vida Escolar*, núm. 65, Madrid, enero 1965, págs. 8-9.

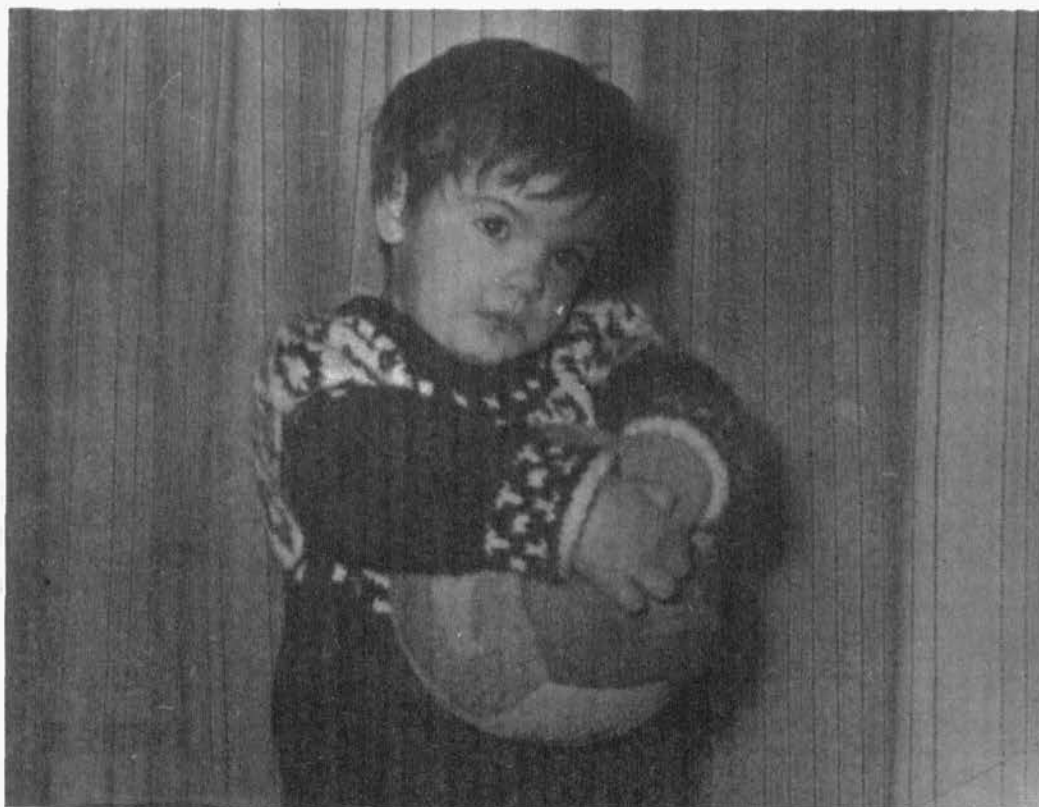
— "Problemas psicológicos y sociales de las promociones". *Vida Escolar*, núms. 78-79, Madrid, abril-mayo 1966, págs. 18-20.

ARROYO DEL CASTILLO, Victorino: "Comprobación de los resultados del trabajo escolar en la enseñanza de la Historia: criterios y procedimientos prácticos". *Vida Escolar*, números 44-45, diciembre-enero 1962-63, págs. 87-89.

COUSINET, Roger: "Pedagogía del aprendizaje". *Enciclopedia de Educación*, núm. 1, enero 1961, Montevideo (Uruguay).

DELGADO DE CARVALHO, C.: *La historia, la geografía y la instrucción cívica*. Buenos Aires, Kapelusz, 1958, 131 págs.

MARTÍNEZ VAL, José María: "La formación del sentido histórico del niño". *Rev. Esp. de Pedag.*, núm. 11, julio-septiembre 1945, págs. 177-210.





# Evaluación de las adquisiciones en Ciencias Naturales

Por ELISEO LAVARA GROS

## 1. INTRODUCCION

Para enmarcar correctamente el conjunto de estas reflexiones, y a fin de no repetirnos, remitimos a las consideraciones generales recogidas en nuestro otro trabajo (1) y que han de servirnos de guía para las presentes. En efecto, «situada» la finalidad esencial del tratamiento de las ciencias y marcados los «momentos» óptimos para el control de las actividades, facilitaremos algunos «ítems» ya formulados a título de ejemplos.

## 2. LAS CIENCIAS NATURALES EN LA ESCUELA

Habiendo tratado ya el problema de las unidades didácticas globalizadas, que suponen de algún modo una iniciación al cultivo de las ciencias en la Escuela, vamos a referirnos ahora a las Ciencias de la Naturaleza, tal como las entienden nuestros Cuestionarios Nacionales. Prescindiremos del comentario que pudiera hacerse en torno a la comprobación de las mismas en los cursos 4.º y 8.º, tanto porque para dichos cursos nos vienen ya dadas las pruebas de control, cuanto porque a través de las sugerencias apuntadas para los cursos 5.º, 6.º y 7.º pueden deducirse las actividades de control posibles para aquellos cursos.

La sucesiva especificación que los Cuestionarios hacen de la materia nos permiten deducir los particulares objetivos que en el tratamiento de la misma podemos recoger al programar las actividades propias de cada curso.

Así, mientras en 5.º curso se recogen sus cuestiones bajo el epígrafe de «Naturaleza», en 6.º y 7.º se habla ya, legal y pedagógicamente, de «Ciencias de la Naturaleza», para terminar en 8.º con el enfoque preciso y científico que da a entender el título de sus cuestiones: «Ciencias Físico-Químico-Naturales».

Y no se crea que son poco importantes estos matices. De algún modo nos marcan la finalidad e incluso el método asignado en cada momento a ese cultivo de las ciencias.

En 5.º curso es todavía fundamentalmente estudio de la Naturaleza, y no tanto estudio elemental de las ciencias. Es importante, pues, orientar al niño hacia la observación y análisis de cuanto le rodea, alimentando, vigorizando y satisfaciendo su curiosidad por penetrar en el mundo de la causalidad científica, incipiente todavía (causa-efecto). No nos puede bastar ya la simple repetición de datos o experiencias; debemos exigirle ya una buena descripción de los fenómenos y un cierto amor a la

comprobación científica de los mismos. El fin esencial en este momento podemos centrarlo en el desarrollo de la capacidad de observar técnicamente los fenómenos.

En 6.º y 7.º cursos, y sobre todo en 8.º, junto a estas preocupaciones, debemos colocar, entre otras, la necesidad de:

- Conducirle a la adquisición de nociones científicas exactas, correctas y actuales.
- Cultivar su capacidad de raciocinio (causalidad científica), su juicio crítico y moral. Las relaciones científicas constituirán la base para la construcción sistemática de su mundo intelectual (2).
- Relacionar todas sus adquisiciones científicas con el mundo en que vive en su doble vertiente: natural y social.
- Iniciarle en las técnicas de trabajo personal que le permitan continuar y profundizar, por su cuenta, en los conocimientos adquiridos.
- Suscitar posibles vocaciones científicas gracias al amor que engendra todo trabajo correcto y profundamente realizado (3).

En síntesis, recordemos que importa más ayudarle a desarrollar sus aptitudes, capacidades y destrezas, así como actitudes correctas, decididas y personales, un juicio crítico, sereno y reflexivo que no una mayor o menor cantidad de nociones que habrán de ser olvidadas y, sobre todo, superadas rápidamente por la propia evolución de las ciencias.

Es importante no olvidar estas finalidades esenciales en el tratamiento de las ciencias. Al evaluar las adquisiciones logradas a través de dicho cultivo, procuremos centrar el contenido de nuestras pruebas de control en torno a las mismas.

## 3. CONTROL DE ADQUISICIONES

Nosotros, y de acuerdo con cuanto expusimos en nuestro trabajo anterior, ya citado (4), proponemos el siguiente cuadro sinóptico, que engloba las unidades afines en varios grupos, dato importante—sobre todo—para la evaluación del rendimiento, en esta disciplina, a final de curso.

### 3.1. Ejemplo especificado para el curso quinto

(2) GARCÍA HOZ, V.: *Evaluación del trabajo escolar y promoción de los alumnos*. U. N. E. S. C. O. La Habana, 1962.

(3) LÓPEZ DEL CASTILLO, M. T.: *Renovación de la enseñanza de las ciencias*. La E. U. C. CEDODEP. Madrid, 1960.

(4) Véase *Evaluación de las adquisiciones en unidades didácticas globalizadas*.

(1) Véase *Evaluación de las adquisiciones en unidades didácticas globalizadas*.

**N A T U R A L E Z A**

CURSO		
5.º A.	<b>EL HOMBRE</b> 1. El cuerpo humano. 2. Los alimentos y su digestión. 3. La circulación de la sangre. 4. La respiración. 5. Funciones de relación.	<b>A.</b> Conviene comprobar los resultados de nuestro trabajo al final de cada unidad, valiéndonos de un mínimo de cinco cuestiones. Podemos seleccionarlas de entre las que hayamos utilizado a lo largo de nuestro trabajo diario. Al final de este conjunto de unidades, y sirviéndonos de las cuestiones elaboradas para el control semanal, debemos elaborar una prueba evaluativa más general que nos permita <i>conocer</i> la "marcha" de nuestros alumnos.
B.	<b>LOS ANIMALES</b> 6. Los mamíferos. 7. Las aves. 8. Los reptiles. 9. Los anfibios. 10. Los peces. 11. Los insectos.	<b>B.</b> Procedamos como con el grupo anterior. Veamos unos ejemplos de prueba: a) <i>Semanal</i> , referida a los "mamíferos". 1. Señalar semejanzas y diferencias entre los mamíferos terrestres, marítimos y voladores. 2. Realiza una clasificación elemental de los <i>mamíferos</i> . b) <i>Mensual</i> , o de síntesis parcial: — Realiza un cuadro sinóptico de los <i>animales vertebrados</i> , señalando sus principales características.  Notemos el carácter más genérico, menos concreto, del enunciado de la prueba <i>b)</i> , frente a los de la prueba <i>a)</i> Y en todas ellas la referencia hacia lo formal más que a lo puramente instructivo. Si hubiéramos recogido las cinco correspondientes a los "mamíferos", necesariamente tendríamos que exigir algún recuerdo de conocimientos y, sobre todo, alguna referencia al valor "social" de los mismos para no quedarnos en lo puramente "natural".
C.	<b>LOS VEGETALES</b> 12. Principales órganos y funciones de los vegetales. 13. Las legumbres. 14. Bulbos, tubérculos y raíces alimenticias. 15. El trigo y los cereales. 16. La vid y el vino. 17. El olivo y las plantas oleaginosas. 18. El algodón y las plantas textiles.	En la evaluación de las adquisiciones realizadas tras el desarrollo de estas unidades, procederíamos como para las anteriores. Recordemos la conveniencia de recoger actividades de control que exijan la realización práctica de alguna experiencia o comprobación. Esto será especialmente importante en los cursos últimos, pues importa, sobre todo, comprobar el comportamiento del alumno ante la experiencia que afronta.
D.	<b>LOS MINERALES</b> 19. La corteza terrestre. 20. Rocas y minerales. 21. Las minas y canteras. 22. Los metales. 23. El petróleo. 24. Estados físicos de la materia y sus cambios. 25. Los volcanes y terremotos.	<b>D.</b> Procedamos exactamente igual que para los "grupos anteriores".

**3.2. Síntesis de posibles agrupaciones de los contenidos a evaluar, correspondientes a los cursos sexto, séptimo y octavo**

**SEXTO CURSO: CIENCIAS DE LA NATURALEZA**

**A) *Los animales.***

- 1) La locomoción de los animales.
- 2) El proceso de nutrición.
- 3) Cómo respiran los animales.
- 4) La circulación de la sangre.
- 5) Cómo se reproducen los animales.
- 6) Dónde se guarecen.
- 7) Utilidad de los animales.
- 8) Asociaciones zoológicas.

**B) *Los vegetales.***

- 9) Funciones de las hojas.
- 10) La nutrición vegetal.
- 11) Reproducción de los vegetales.
- 12) Las plantas y el medio.
- 13) Utilidad de los vegetales.
- 14) Los microbios.

**C) *La Tierra como planeta.***

- 15) El sistema solar.
- 16) Parte sólida de la Tierra.
- 17) Parte líquida de la Tierra.

- D) *Cuestiones de Mineralogía, Física y Química.*
- 18) *Atmósfera y meteoros.*
  - 19) *Acción de la gravedad.*
  - 20) *Por qué flotan los cuerpos.*
  - 21) *El automóvil.*
  - 22) *El avión.*
  - 23) *El observatorio meteorológico.*
  - 24) *La central hidroeléctrica.*
  - 25) *El agua: composición y aplicaciones.*
  - 26) *El hierro y el acero: altos hornos.*
  - 27) *Cobre, plomo, aluminio y estaño.*
  - 28) *Metales nobles y el mercurio.*
  - 29) *El carbón y el carbono.*
  - 30) *Conservación y preparación de alimentos.*

#### SEPTIMO CURSO: CIENCIAS DE LA NATURALEZA

- A) *La Tierra como planeta.*
- 1) *Principales fenómenos geológicos.*
  - 2) *La litosfera.*
  - 3) *La hidrosfera.*
  - 4) *La atmósfera.*
  - 5) *Historia de la Tierra.*
- B) *Ciencias Físicas.*
- 6) *La Tierra y la Luna: movimientos y efectos.*
  - 7) *Constitución de la materia y propiedades físicas de los cuerpos.*
  - 8) *El sonido y la acústica.*
  - 9) *El calor y sus efectos.*
  - 10) *El magnetismo.*
  - 11) *La luz y la óptica.*
  - 12) *El aire: propiedades y aplicaciones.*
  - 13) *Energía, fuerza y movimiento.*
  - 14) *La electricidad.*
  - 15) *Aparatos electrodomésticos.*
- C) *Ciencias Químicas.*
- 16) *Combustión, oxidación y reducción.*
  - 17) *La sal común y las "sales".*
  - 18) *El vinagre y los "ácidos".*
  - 19) *El bicarbonato y las "bases".*
  - 20) *Azúcares y alcoholes.*

#### OCTAVO CURSO: CIENCIAS FÍSICO-QUÍMICO-NATURALES

- A) *Fisiología humana.*
- 1) *El sistema nervioso.*
  - 2) *La vista y el oído: cuidados higiénicos.*
  - 3) *El gusto y el olfato. La piel y sus cuidados.*
  - 4) *La dieta alimenticia.*
  - 5) *Enfermedades infecciosas más comunes: la vacunación y los antibióticos.*
  - 6) *Primeros auxilios en caso de accidente.*
  - 7) *Higiene pública.*
- B) *Ciencias industriales.*
- 8) *Principales especies ganaderas y su explotación.*
  - 9) *Avicultura y cunicultura.*
  - 10) *Industria pesquera (Piscicultura).*
  - 11) *Fruticultura y horticultura.*
  - 12) *Los abonos.*
  - 13) *Re poblaciones y explotaciones forestales.*
- C) *Plantas industriales.*
- 14) *Plantas textiles.*
  - 15) *Plantas industriales.*
  - 16) *Fibras artificiales.*
  - 17) *Plantas medicinales.*
- D) *Ciencias aplicadas al hogar.*
- 18) *Limpieza de la casa y de los vestidos.*
  - 19) *Adquisición y preparación de alimentos.*
  - 20) *La técnica al servicio del hogar.*

#### 3.3. Problemas finales

El principal que puede plantearse podría ser éste: ¿y qué hacemos para realizar las pruebas de progresión?

Si el tratamiento de alguno de los «grupos» ha

ocupado justamente un trimestre, no hay problema, puesto que coinciden entonces la evaluación correspondiente a la unidad de materia con la que debemos realizar legalmente al finalizar cada trimestre. Esta coincidencia no es difícil, pues sabemos que la duración del curso, desde el punto de vista de la programación del trabajo escolar, se fija en treinta y dos semanas, lo que exige el «desdoblamiento» de alguna unidad y su tratamiento en más de una semana.

Si no coincide, tampoco el problema es grave: evaluaríamos la parte de trabajo desarrollado, pero dando distinto matiz a la parte de la prueba que intenta controlar las adquisiciones referidas a la síntesis de un grupo frente a la que intenta evaluar la primera (o última) parte del grupo en que estamos trabajando cuando llega el final del trimestre.

En este segundo curso, y aparte de la comprobación oficial citada, nosotros, al llegar al final del tratamiento del grupo «partido» por las vacaciones trimestrales, elaboraríamos una prueba de síntesis para comprobar los resultados de nuestra actividad en el desarrollo de dichos grupos de unidades.

Desde un punto de vista psicopedagógico importa sobre todo el «control» de grupos completos que permitan ir fundamentando la «pirámide de conceptos» del niño en torno a grandes bloques de ideas y relaciones. Esta es la mejor garantía para el éxito final en la prueba de promoción, que debería ser elaborada de acuerdo con las sugerencias recogidas en nuestro anterior trabajo (5).

#### 1. REDACCION DE LOS «ITEMS»

Insistimos en la conveniencia de dar la mayor variedad posible al enunciado de nuestras cuestiones, pues esto, además de responder a las exigencias propias de la materia (en la que importa más el método que el contenido), contribuye a evitar situaciones de «sorpresa» ante la redacción de algún «item» en la prueba final.

En la prueba final, en la prueba de promoción de 5.º, 6.º y 7.º (puesto que las de 4.º y 8.º nos vienen ya hechas), y de acuerdo con las instrucciones de los protocolos de la misma, debemos atenernos a las siguientes indicaciones.

Se harán diez preguntas, que se redactarán de un modo claro y conciso. El maestro las irá dictando para que los alumnos las transcriban en los cuadernos de examen. Este dictado se hará a ritmo lento, asegurándose el maestro de que se ha recogido la pregunta sin errores. Los «items» se contestarán cuando se haya terminado de dictar la serie de preguntas. Cada respuesta correcta se calificará con un punto.

#### 5. BIBLIOGRAFIA

- FREEMAN, F. N.; CROW, L. D., y otros: *Psicología de las materias escolares y evaluación*. Paidós. Biblioteca del Educador Contemporáneo. Buenos Aires, 1965.
- GARCÍA HOZ, V.: *Evaluación del trabajo escolar y promoción de los alumnos*. U. N. E. S. C. O. La Habana, 1962.
- LAVARA GROS, E.: *La enseñanza de las ciencias y los niveles mínimos. Orientaciones didácticas para su interpretación*. "Vida Escolar", núm. 65, enero 1965.
- LÓPEZ DEL CASTILLO, M. T.: *Renovación de la enseñanza de las ciencias*. La E. U. C. CEDODEP. Madrid, 1960.
- SANZ POLO, A.: *Problemática que plantea la enseñanza de las ciencias en los cuatro últimos cursos, según los Cuestionarios Nacionales*. "Tiempo y Educación", volumen II, cap. 24. Edita Compañía Bibliográfica Española, S. A.
- SHECKLES, Mary: *Cómo enseñar las ciencias al escolar*. Editorial Paidós. Buenos Aires, 1964.
- Véase *Evaluación de las adquisiciones logradas a través del tratamiento de las unidades didácticas globalizadas* en esta misma publicación.

(5) Véase *Evaluación de las adquisiciones en unidades didácticas globalizadas*.

# Evaluación del rendimiento escolar en lectura y escritura

Por VICTORINO ARROYO DEL CASTILLO

Jefe del Departamento de Publicaciones

En lectura interesa fundamentalmente evaluar dos aspectos esenciales: la expresión y la comprensión. La *expresión* lectora debe comprobarse a través de una lectura oral, y la *comprensión*, por medio de una lectura silenciosa, con aplicación de las pruebas correspondientes en ambos casos.

Por lo que se refiere a escritura, pueden evaluarse sustancialmente dos aspectos: escritura mecáni-

## LECTURA

### I Tachar la cierta

	pito peto pila		balón balcón pilón		bolera ventera bandera
	dado dedo duda		garra raja jarro		escopeta bicicleta raqueta







### II Tachar la cierta

Ladra el . . . . .	<del>porra</del> - <del>zorro</del> - <del>perro</del> - <del>navarra</del>
Maula el . . . . .	<del>pato</del> - <del>gato</del> - <del>gota</del> - <del>peto</del>
Rebuzna el . . . . .	<del>borro</del> - <del>barro</del> - <del>borra</del> - <del>burro</del>
Bala la . . . . .	<del>abeja</del> - <del>vieja</del> - <del>oveja</del> - <del>verja</del>



III

Tachar la cierta

	rato reta rata		quiso queso caso		paraguas aparcar pararrayos
	bata bote bota		envido embudo embazo		febrero sombrero sombrajo

IV

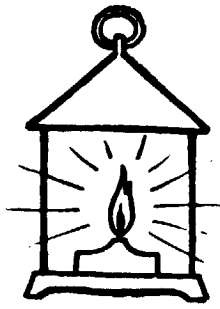
Tachar la cierta

Juan es . . . . . buena - fea - baja - tonto  
 Está lloviendo . . . . . ayer - hoy - mañana - anteayer  
 El olivo es . . . . . mesa - árbol - animal - mineral  
 El labrador . . . . . fabrica - cepilla - siembra - afeita

V

Tachar la cierta

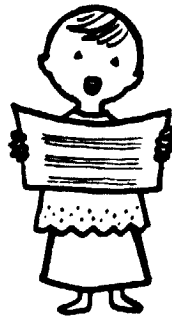
	hacha rota hecho roto fecha rara		embudo con asa embudo sin asa es embutido
	queso perdido queso entero queso partido		es un cartucho es un serrucho cuartucho oscuro
	farol apagado farol encendido pido caracol		el barco vuela barco de vela marco de tela
	Tres árboles hay en la Iglesia Junto a la Iglesia hay un árbol No veo ningún árbol en la Iglesia		Veo la lona y tres toallas Veo la leña en la valla Veo la luna y tres estrellas



Este farol está apagado

Encendido está el farol

El caracol esta rendido



El monaguillo cantando

El monaguillo encantado

El lebrillo esta mojado

VI

Leer y tachar los dibujos mencionados en la lectura

LECTURA

Enrique va de caza al monte

Lleva el perro y su escopeta

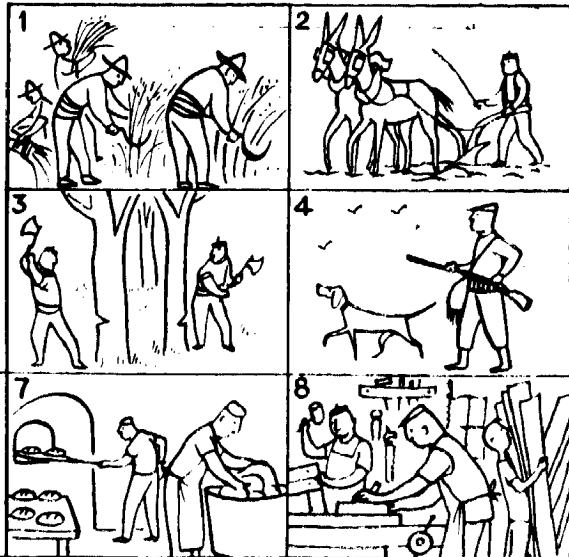
El perro trae las piezas cazadas

En el verano se siega el trigo

Del trigo se obtiene harina

El pan se hace en la panadería

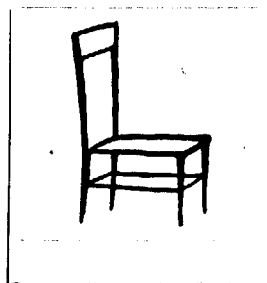
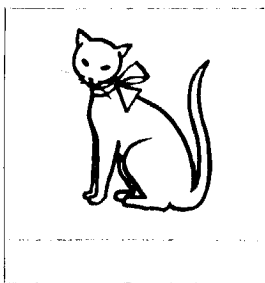
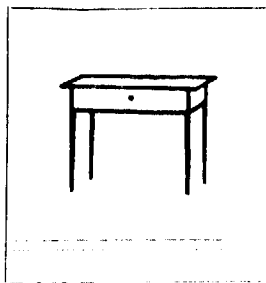
DIBUJOS



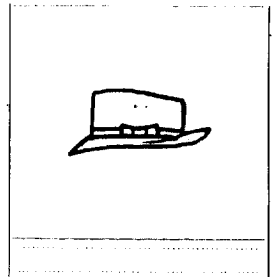
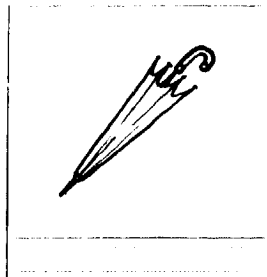
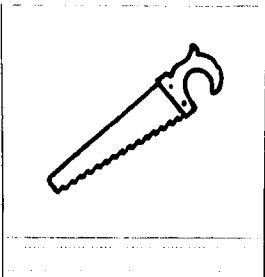
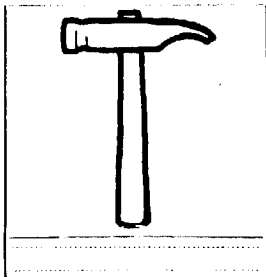
7

ESCRITURA

Escribir el nombre debajo del dibujo

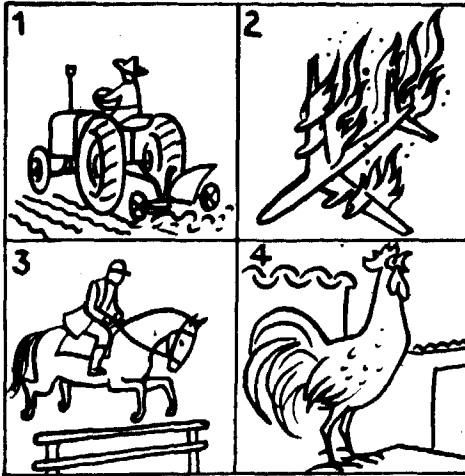


8



9

Escribir el significado de cada dibujo



1 .....

2 .....

3 .....

4 .....

X

Tachar las palabras que me digan

A)

mesa    masa    misa    musa  
 dado    dedo    duda    debo  
 pera    poro    puro    paro  
 lana    lona    lino    luna

B)

barco    brazo    borra    barro  
 casa    coso    cesa    quiso  
 rana    rama    raso    rata  
 niño    ñoño    niña    nano

11

Escribir las palabras y frases que me digan

1 .....

2 .....

3 .....

4 .....

1 .....

2 .....

3 .....

4 .....

XII

Lectura oral

Dame la mano derecha.  
 El niño coge la pelota.  
 El fusil es un arma moderna.  
 Aquellos cazadores cogen cerezas.  
 Nuestro sargento aplastó la víbora.  
 El rayo abtrásó la quinta.

Arregla la máquina del reloj.  
 El tractor se mojó con la lluvia.  
 Arregla la lengüeta del saxofón.  
 El constructor exige rapidez.  
 Aquel avellano ha fructificado.  
 La columna del kiosko se derrumbó.

# Calendario de programación

## SEMANA X ABRIL

### LUNES 1

- 11.05: NUESTRO AMIGO EL MAGO.—Lección 9.ª: "Calculando distancias".  
11.40: MUNDO CURIOSO.—Lección 9.ª: "Marruecos".

### MARTES 2

- 11.05: ACTIVIDADES MANUALES.—Lección 9.ª: "El pueblo".  
11.30: ESTRUCTURA Y FONÉTICA INGLESA.—Lección 9.ª: "Vocabulario de la lección 9.ª".  
11.40: UNIDADES DIDÁCTICAS GLOBALIZADAS.—Lección 9.ª: "La calle".

### MIÉRCOLES 3

- 11.05: MATEMÁTICAS.—Lección 10.ª: "Pablito avanza" (I).  
11.30: RECUERDA EN IMÁGENES.—Lección 10.ª: "Los microbios y su acción".  
11.40: MÚSICA Y CANTO.—Lección 10.ª: "Dictados musicales".

### JUEVES 4

- 11.05: INGLÉS.—Lección 10.ª: "Plural verbo TO BE forma negativa".  
11.30: RECREO.—Lección 10.ª: "Filiatelia".  
11.40: FÉLIX, EL AMIGO DE LOS ANIMALES.—Lección 10.ª: "Cetáceos: los delfines".

### VIERNES 5

- 11.05: RELIGIÓN.—Lección 10.ª: "Pasión, muerte y resurrección del Señor".  
11.30: LECTURAS PARA TODOS.—Lección 10.ª: "El veranillo de San Martín".  
11.40: DIBUJO Y PINTURA.—Lección 10.ª: "Curso 2.º Lección 3.ª".

### SABADO 6

FIESTA.

## SEMANA XI ABRIL

### LUNES 15

FIESTA.

### MARTES 16

FIESTA.

### MIÉRCOLES 17

- 11.05: MATEMÁTICAS.—Lección 11.ª: "Pablito avanza".  
11.30: RECUERDA EN IMÁGENES.—Lección 11.ª: "Conservemos los alimentos".  
11.40: MÚSICA Y CANTO.—Lección 11.ª: "Composiciones musicales".

### JUEVES 18

- 11.05: INGLÉS.—Lección 11.ª: "Repaso: Forma negativa del verbo TO BE".  
11.30: RECREO.—Lección 11.ª: "Los juegos".  
11.40: FÉLIX, EL AMIGO DE LOS ANIMALES.—Lección 11.ª: "Las terminas".

### VIERNES 19

- 11.05: RELIGIÓN.—Lección 11.ª: "La Iglesia celebra la misa en memoria de Jesús".  
11.30: LECTURAS PARA TODOS.—Lección 11.ª: "La batalla de Covadonga".  
11.40: DIBUJO Y PINTURA.—Lección 11.ª: "Curso 3.º Lección 3.ª".

### SABADO 20

- 11.05: NATURALEZA Y VIDA SOCIAL.—Lección 10.ª: "El pescador".  
11.30: NUEVAS NOTICIAS.—Lección 10.ª: "Los números viven: el 4".  
11.40: EDUCACIÓN FÍSICA Y DEPORTIVA.—Lección 10.ª: "Tabla gimnasia. Esquí. Nudos cuerdas".

## SEMANA XII ABRIL

### LUNES 22

- 11.05: NUESTRO AMIGO EL MAGO.—Lección 10.ª: "Cómo hacer una cámara".  
11.40: MUNDO CURIOSO.—Lección 10.ª: "Los cortadores de caña".

### MARTES 23

- 11.05: ACTIVIDADES MANUALES.—Lección 10.ª: "¿Seré un pequeño artista?".  
11.30: ESTRUCTURA Y FONÉTICA INGLESA.—"Vocabulario de la lección 10.ª y 11.ª".  
11.40: UNIDADES DIDÁCTICAS GLOBALIZADAS.—Lección 10.ª: "Las enfermedades".

### MIÉRCOLES 24

- 11.05: MATEMÁTICAS.—Lección 12.ª: "Multiplicación al revés y división son una misma cosa".  
11.30: RECUERDA EN IMÁGENES.—Lección 12.ª: "Dientes sanos".  
11.40: MÚSICA Y CANTO.—Lección 12.ª: "Juegos con movimientos dirigidos o libres".

### JUEVES 25

- 11.05: INGLÉS.—Lección 12.ª: "Singular forma interrogativa verbo TO BE".  
11.30: RECREO.—Lección 12.ª: "Murales".  
11.40: FÉLIX, EL AMIGO DE LOS ANIMALES.—Lección 12.ª: "Los plantígrados: el oso".

### VIERNES 26

- 11.05: RELIGIÓN.—Lección 12.ª: "Señor, perdona nuestros pecados".  
11.30: LECTURAS PARA TODOS.—Lección 12.ª: "Lino bueno".  
11.40: DIBUJO Y PINTURA.—Lección 12.ª: "Curso 4.º Lección 3.ª".

### SABADO 27

- 11.05: NATURALEZA Y VIDA SOCIAL.—Lección 11.ª: "Principales productos de nuestro país".  
11.30: NUEVAS NOTICIAS.—Lección 11.ª: "Los números viven: el 5".  
11.40: EDUCACIÓN FÍSICA Y DEPORTIVA.—Lección 11.ª: "Tabla gimnasia. Escuela lanzador".

## SEMANA XIII ABRIL

### LUNES 29

- 11.05: NUESTRO AMIGO EL MAGO.—Lección 11.ª: "La ciencia en el taller".  
11.40: MUNDO CURIOSO.—Lección 11.ª: "La Provenza".

### MARTES 30

- 11.05: ACTIVIDADES MANUALES.—Lección 11.ª: "A modelar".  
11.30: ESTRUCTURA Y FONÉTICA INGLESA.—Lección 11.ª: "Vocabulario de la lección 12.ª".  
11.40: UNIDADES DIDÁCTICAS GLOBALIZADAS.—Lección 11.ª: "El aseó".



M A Y O

**MIÉRCOLES 1**

FIESTA

**JUEVES 2**

- 11,05: INGLÉS.—Lección 13.<sup>a</sup>: "Plural, forma interrogativa verbo TO BE".
- 11,30: RECREO.—Lección 13.<sup>a</sup>: "El cine".
- 11,40: FÉLIX, EL AMIGO DE LOS ANIMALES.—Lección 13.<sup>a</sup>: "Emigración de las aves".

**VIERNES 3**

- 11,05: RELIGIÓN.—Lección 13.<sup>a</sup>: "La Iglesia nos enseña a hablar con el Padre".
- 11,30: LECTURAS PARA TODOS.—Lección 13.<sup>a</sup>: "La cigüeña Lucero".
- 11,40: DIBUJO Y PINTURA.—Lección 13.<sup>a</sup>: "Curso 1.º Lección 4.ª"

**SABADO 4**

- 11,05: NATURALEZA Y VIDA SOCIAL.—Lección 12.<sup>a</sup>: "El clima y el paisaje".
- 11,30: NUEVAS NOTICIAS.—Lección 12.<sup>a</sup>: "Los números viven: el 6".
- 11,40: EDUCACIÓN FÍSICA Y DEPORTIVA.—Lección 12.<sup>a</sup>: "Tabla gimnasia. Baloncesto. Nudos cuerdas".

SEMANA XIV

M A Y O

**LUNES 6**

- 11,05: EDUCACIÓN CÍVICA Y SOCIAL.—Lección 1.<sup>a</sup>: "El hombre".
- 11,30: MUNDO CURIOSO.—Lección 12.<sup>a</sup>: "Un pueblo francés".

**MARTES 7**

- 11,05: ACTIVIDADES MANUALES.—Lección 12.<sup>a</sup>: "La palmera".
- 11,30: ESTRUCTURA Y FONÉTICA INGLESA.—Lección 12.<sup>a</sup>: "Vocabulario de la lección 13.ª"
- 11,40: UNIDADES DIDÁCTICAS GLOBALIZADAS.—Lección 12.<sup>a</sup>: "Comprar y vender".

**MIÉRCOLES 8**

- 11,05: MATEMÁTICAS.—Lección 13.<sup>a</sup>: "Los negocios de Pablito".
- 11,30: RECUERDA EN IMÁGENES.—Lección 13.<sup>a</sup>: "Nuestros maravillosos oídos y su cuidado".
- 11,40: MÚSICA Y CANTO.—Lección 13.<sup>a</sup>: "Intensidad, tono y timbre".

**JUEVES 9**

- 11,05: INGLÉS.—Lección 14.<sup>a</sup>: Singular y plural. Forma interrogativa".
- 11,30: RECREO.—Lección 14.<sup>a</sup>: Aire libre, I".
- 11,40: FÉLIX, EL AMIGO DE LOS ANIMALES.—Lección 14.<sup>a</sup>: "Viaje al fondo del mar".

**VIERNES 10**

- 11,05: RELIGIÓN.—Lección 14.<sup>a</sup>: "Los discípulos de Jesús procuramos vivir como hermanos".
- 11,30: LECTURAS PARA TODOS.—Lección 14.<sup>a</sup>: "La lección de José".
- 11,40: DIBUJO Y PINTURA.—Lección 14.<sup>a</sup>: "Curso 2.º Lección 4.ª"

**SABADO 11**

- 11,05: NATURALEZA Y VIDA SOCIAL.—Lección 13.<sup>a</sup>: "La vida del hombre primitivo".
- 11,30: NUEVAS NOTICIAS.—Lección 13.<sup>a</sup>: "Los números viven: el 7".
- 11,40: EDUCACIÓN FÍSICA Y DEPORTIVA.—Lección 13.<sup>a</sup>: "Tabla gimnasia. Balonmano. Rastreo".

SEMANA XV

M A Y O

**LUNES 13**

- 11,05: EDUCACIÓN CÍVICA Y SOCIAL.—Lección 2.<sup>a</sup>: "La sociedad".
- 11,40: MUNDO CURIOSO.—Lección 13.<sup>a</sup>: "Los hombres de las montañas".

**MARTES 14**

- 11,05: ACTIVIDADES MANUALES.—Lección 13.<sup>a</sup>: "Las cosas son bellas".
- 11,30: ESTRUCTURA Y FONÉTICA INGLESA.—Lección 13.<sup>a</sup>: "Vocabulario de la lección 14.ª"
- 11,40: UNIDADES DIDÁCTICAS GLOBALIZADAS.—Lección 13.<sup>a</sup>: "Las diversiones".

**MIÉRCOLES 15**

- 11,05: MATEMÁTICAS.—Lección 14.<sup>a</sup>: "Pablito avanza".
- 11,30: RECUERDA EN IMÁGENES.—Lección 14.<sup>a</sup>: "Buenas maneras en la mesa".
- 11,40: MÚSICA Y CANTO.—Lección 14.<sup>a</sup>: "Canto: normas para emisión de sonidos".

**JUEVES 16**

- 11,05: INGLÉS.—Lección 15.<sup>a</sup>: "Forma interrogativa del verbo TO BE".
- 11,30: RECREO.—Lección 15.<sup>a</sup>: "Aire libre, II".
- 11,40: FÉLIX, EL AMIGO DE LOS ANIMALES.—Lección 15.<sup>a</sup>: "Los rinocerontes negros".

**VIERNES 17**

- 11,05: RELIGIÓN.—Lección 15.<sup>a</sup>: "Jesús viene a nosotros".
- 11,30: LECTURAS PARA TODOS.—Lección 15.<sup>a</sup>: "Los poderes de Francisco".
- 11,40: DIBUJO Y PINTURA.—Lección 15.<sup>a</sup>: "Curso 3.º Lección 4.ª"

**SABADO 18**

- 11,05: NATURALEZA Y VIDA SOCIAL.—Lección 14.<sup>a</sup>: "España".
- 11,30: NUEVAS NOTICIAS.—Lección 14.<sup>a</sup>: "Los números viven: el 8".
- 11,40: EDUCACIÓN FÍSICA Y DEPORTIVA.—Lección 14.<sup>a</sup>: "Tabla gimnasia. Balonvolea. Tiro con arco".

SEMANA XVI

M A Y O

**LUNES 20**

- 11,05: EDUCACIÓN CÍVICA Y SOCIAL.—Lección 3.<sup>a</sup>: "El hombre ante sí mismo".
- 11,40: MUNDO CURIOSO.—Lección 14.<sup>a</sup>: "La isla de Socotora".

**MARTES 21**

- 11,05: ACTIVIDADES MANUALES.—Lección 14.<sup>a</sup>: "Me gusta pintar".
- 11,30: ESTRUCTURA Y FONÉTICA INGLESA.—Lección 14.<sup>a</sup>: "Vocabulario de la lección 15.ª"
- 11,40: UNIDADES DIDÁCTICAS GLOBALIZADAS.—Lección 14.<sup>a</sup>: "Las macetas".

**MIÉRCOLES 22**

- 11,05: MATEMÁTICAS.—Lección 15.<sup>a</sup>: "Pablito sigue avanzando".
- 11,30: RECUERDA EN IMÁGENES.—Lección 15.<sup>a</sup>: "La vida de las plantas".
- 11,40: MÚSICA Y CANTO.—Lección 15.<sup>a</sup>: "Coros".

**JUEVES 23**

FIESTA.

**VIERNES 24**

- 11,05: RELIGIÓN.—Lección 16.<sup>a</sup>: "María, Madre de la Iglesia".
- 11,30: LECTURAS PARA TODOS.—Lección 16.<sup>a</sup>: "Figuras de tierra".
- 11,40: DIBUJO Y PINTURA.—Lección 16.<sup>a</sup>: "Curso 4.º Lección 4.ª"

**SABADO 25**

- 11,05: NATURALEZA Y VIDA SOCIAL.—Lección 15.<sup>a</sup>: "El agricultor".
- 11,30: NUEVAS NOTICIAS.—Lección 15.<sup>a</sup>: "Los números viven: el 9".
- 11,40: EDUCACIÓN FÍSICA Y DEPORTIVA.—Lección 15.<sup>a</sup>: "Natación".

SEMANA XVII

M A Y O

**LUNES 27**

- 11,05: EDUCACIÓN CÍVICA Y SOCIAL.—Lección 4.<sup>a</sup>: "El orden social".
- 11,40: MUNDO CURIOSO.—Lección 15.<sup>a</sup>: "Verano en Laponia".

**MARTES 28**

- 11,05: ACTIVIDADES MANUALES.—Lección 15.<sup>a</sup>: "La cometa".
- 11,30: ESTRUCTURA Y FONÉTICA INGLESA.—Lección 15.<sup>a</sup>: "Vocabulario de la lección 16.ª"
- 11,40: UNIDADES DIDÁCTICAS GLOBALIZADAS.—Lección 15.<sup>a</sup>: "El juego".

**MIÉRCOLES 29**

- 11,05: MATEMÁTICAS.—Lección 16.<sup>a</sup>: "Pablito descubre la unidad fraccionaria".
- 11,30: RECUERDA EN IMÁGENES.—Lección 16.<sup>a</sup>: "El invierno".
- 11,40: MÚSICA Y CANTO.—Lección 16.<sup>a</sup>: "La orquesta y las familias de instrumentos".

**JUEVES 30**

- 11,05: INGLÉS.—Lección 16.<sup>a</sup>: "Partícula interrogativa WO y WHAT".
- 11,30: RECREO.—Lección 16.<sup>a</sup>: "Aire libre, III".
- 11,40: FÉLIX, EL AMIGO DE LOS ANIMALES.—Lección 16.<sup>a</sup>: "Los chacales".

**VIERNES 31**

- 11,05: RELIGIÓN.—Lección 17.<sup>a</sup>: "Acuerdo de Jesucristo".
- 11,30: LECTURAS PARA TODOS.—Lección 17.<sup>a</sup>: "Juan célebre".
- 11,40: DIBUJO Y PINTURA.—Lección 17.<sup>a</sup>: "Resumen".

# Guiones didácticos

«VIAJE AL FONDO DEL MAR»

Fecha de emisión: 9 de mayo 1968

## Introducción

El documento a que se refiere este guión constituye un conjunto de secuencias fílmicas que recogen vitales escenas relativas a los medios de que se valen ciertos animales marinos para cubrir ese capítulo de su existencia que es la alimentación. La pantalla muestra significativas escenas en las que pueden contemplarse interesantes seres acuáticos, curiosos hábitos, extrañas estrategias que impone la lucha por la vida.

Interesa al profesor ambientar el tema de modo que el mensaje televisado pueda relacionarse con un determinado capítulo de la ecología marina, observando cómo existe una gran interdependencia entre los miembros de una biocenosis (conjunto de seres que pueblan un determinado paraje, ligados entre sí por múltiples interrelaciones) y cuáles son algunos de los recursos de que se valen para subsistir. Se muestra también la existencia de singulares asociaciones. Una alusión a la existencia del sonido en ese mundo... y, cómo no, ligera descripción del "batiscafo" y de los "submarinistas".

## ESQUEMA

### 1. La exploración del fondo del mar

Pese a que desde el siglo XIX se viene usando la "escafandra" de buzos, la exploración del fondo del mar sólo ha sido posible hacerla de un modo completo con el empleo de la "escafandra autónoma" y del "batiscafo" (nave sumergible acondicionada para descender a grandes profundidades).

Gracias a estos elementos se han podido fotografiar y filmar las escenas que se ven en el documento televisado.

### 2. El gran drama de las aguas

La superficie del mar es como un telón que oculta infinidad de escenas en que se manifiesta la vida de los

seres que lo pueblan. Cada uno desempeña un papel distinto y especial.

Todos tratan de subsistir, y para ello se valen de los medios, diversos y múltiples, que les ha dado el Creador.

El instinto de conservación los pone en movimiento de un modo coordinado y regular, estableciendo las "cadenas alimentarias" en que cada especie o grupo de ellas constituye el eslabón de un ciclo.

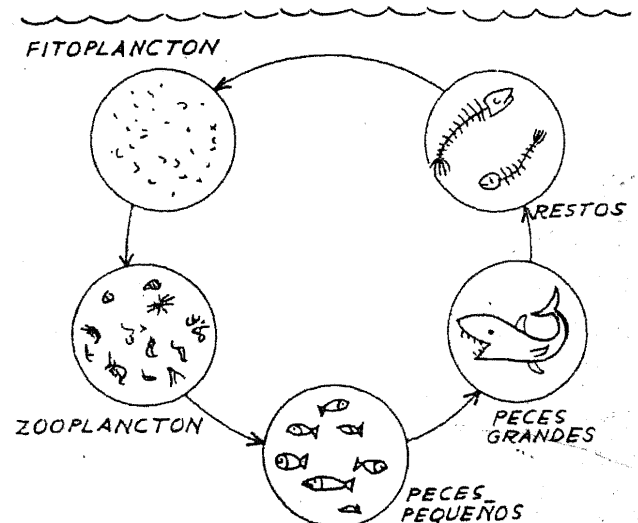
### Ejemplo de cadena alimentaria

Fitoplancton (algas y bacterias) alimenta al...

Zooplancton (protozoos; pequeños crustáceos, etc.) alimenta a...

Peces pequeños e insectos acuáticos. Alimentan a...

Peces grandes } Capturados, alimentan al hombre.  
Los restos de los que mueren naturalmente alimentan al...



## Pifoplanton

### 3. Lucha y defensa

Los animales marinos combaten por la existencia mediante:

- La fuerza (tentáculos, dientes, pinzas...).
- La agilidad (sorpresa, rapidez, deslizamiento).
- El mimetismo (semejanza con el medio, como la raya, cambio de color de la platija...).
- La toxicidad (sustancias urticantes, como en las medusas, anémonas y saliva de la morena...).
- El enmascaramiento (tinta del calamar, ocultamiento entre arena y algas, madriguera que se hace el pulpo...).
- La electricidad (pez torpedo, gimnoto tremielga...).
- La astucia (ermitaño, peces con señuelo...).

### 4. Asociaciones de animales

Pueden ser:

#### a) De la misma especie:

- Banco de peces.
- Colonia de corales.

#### b) De distinta especie:

- *Simbiosis*. Dos animales se prestan servicios mutuamente: dan y reciben.
- *Inquilinismo*. Un animal busca aposento, guarida o protección en otro (pez y holoturia, ermitaño y molusco...). No afecta al huésped.
- *Comensalismo*. Un animal vive junto o dentro de otro para aprovecharse de residuos alimenticios (pececillos que limpian dientes y opérculos de otros mayores, espulgabueyes, chorritos del Nilo...). Favorecen al huésped o patrón.
- *Parasitismo*. Un animal vive a costa de otro.

### 5. El sonido en el agua

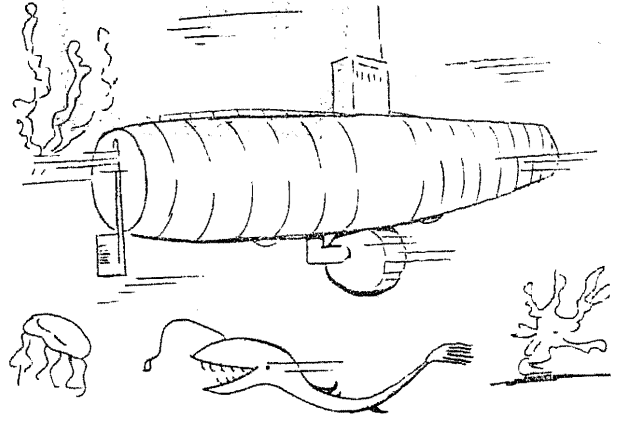
El fondo marino no es realmente "El mundo del silencio" (título de una película de Jacques Yves Cousteau).

Hay ruidos, y éstos se transmiten muy bien por el agua. Los corales crepitan, los bancos de peces sueñan, gritan las langostas, el mero tropical tiene grave voz.

Los animales marinos "escuchan": los mamíferos porque tienen oído (delfines); los peces perciben vibraciones en órganos auditivos; los moluscos son sensibles a ellas.

## RESUMEN DEL MENSAJE TELE-EMITIDO

Presentación desde el interior de un batiscafo.—*La lucha por la existencia en el mar: langosta, cangrejo, holoturia, ermitaño, bogavante. Costumbres, habilidades, combates marinos: peces tropicales, salmonete, caballito de mar, raya eléctrica, estrella de mar... Curiosas asociaciones: anémonas, cangrejos, pulpos, medusas, morenas, pececillos... ¿El mundo del silencio? Sonidos y ruidos en las aguas registrados en el fondo del mar. Crepitaciones, gritos, voces y el lenguaje de los delfines.*



## ACTIVIDADES

- Buscar en libros auxiliares textos que hagan referencia a la vida de los animales marinos y trabajar con ellos: leyendo, haciendo resúmenes, escribiendo párrafos de interés, etc.
- Asociar los siguientes animales a los grupos taxonómicos que se indican (unir con rayas los que correspondan):

Estrella de mar.	Pez.
Delfín.	Cefalópodo.
Cangrejo.	Mamífero.
Caballito de mar.	Equinodermo.
Pulpo.	Crustáceo.

- Describir de palabra o por escrito algún pasaje interesante del documento teleemitido.
- Dibujar los gráficos que acompañan y algún otro sobre animales que se citan.

## DOCUMENTACION COMPLEMENTARIA

### El batiscafo «Trieste»

"El «Trieste» es una nave submarina equipada especialmente para circular por las profundidades de los mares, donde las presiones son enormes. Este ingenio sumergible tiene forma de huso, con los extremos cortados. En su parte inferior lleva una esfera con hueco encristalados para la observación. Potentes lámparas de cuarzo permiten iluminar los alrededores del artefacto para ver con claridad lo que ocurre a tales profundidades marinas. Las paredes de la nave y su estructura están preparadas para resistir presiones que en algunos casos pasan de las 15.000 toneladas. Por medio de hélices, timones y otros mecanismos puede circular en todas las direcciones."

### El futuro de la exploración submarina

"Estoy convencido de que la meta principal en el futuro de la exploración submarina será no descubrir nuevas fuentes de productos, sino descubrir nuevas fuentes de inspiración.

Y, desde luego, necesitamos mejores submarinos, mejores depósitos, mejores mezclas respirables que llenen los depósitos y, sobre todo, necesitamos científicos que comprendan, y poetas, pintores, arquitectos y filósofos que se expresen.

Necesitamos mil palabras nuevas que deben ser forjadas por personas imaginativas. Necesitamos reformar nuestro modo de pensar sobre el mar. Necesitamos regresar al mar."

J. Y. COUSTEAU

# LOS PRINCIPALES PRODUCTOS DE NUESTRO PAIS

Fecha de emisión: 27 abril 1968

## I. Aspectos analizados y presentados

La riqueza agrícola, ganadera, pesquera e industrial de España. La diversidad del paisaje español. Cereales, olivos, viñedos, hortalizas y frutas. El pastoreo: ovejas, vacas y cerdos; industrias derivadas. La pesca e industrias pesqueras en los tres mares que bañan las costas españolas; la flota pesquera. Principales zonas mineras. La industria y fuentes de energía. Altos hornos, astilleros, fábricas de tejidos. La industria del automóvil. Los pantanos. Nuestras playas. La diversidad de clima y paisaje: el turismo en España.

*Objetivos:* Relacionar las fuentes de riqueza con el tipo de trabajo y modo de vida. Comprender la necesidad de cooperación y disciplina en el trabajo para elevar el nivel de vida.

## II. Preparación de los alumnos

- a) Lectura de diversos fragmentos en textos apropiados relativos a algunos aspectos del tema.
- b) Revisar los conocimientos de los alumnos en los aspectos de geografía física y humana de España. Disponer el mapa mural para que hagan ejercicios de localización y reconocimiento. Pueden centrarse en torno a las costas, grandes zonas agrícolas y ganaderas, embalses, zonas mineras, industrias diversas, etc.
- c) Motivación a través de la audición de música regional de España y presentación de láminas o diapositivas sobre distintos aspectos del tema.

## III. Comentario del tema tras la recepción televisiva

- a) Diálogo con los alumnos primero, con un comentario general.
- b) Diálogo centrando los comentarios sobre aspectos concretos, haciendo intervenir separadamente a los alumnos. Comentarán entre sí, y el profesor interviendrá para aclarar oportunamente los puntos necesarios.
- c) Ejercicios de redacción sobre el tema.

## IV. Ejercicios individuales y por grupos

Para afianzar los conocimientos pueden encomendarse algunos trabajos concretos. Dibujarán un mapa de España y en él representarán, simbólicamente: zonas agrícola-

las, ganaderas y mineras. En otro mapa, las zonas y ciudades industriales. Otro con los puertos pesqueros e industrias derivadas. Finalmente, un mapa indicando puntos turísticos principales.

Si se encomienda el trabajo por grupos, pueden tomarse los aspectos en bloque, como acabamos de indicar. Si los hacen en forma individual, deben proponerse tareas muy específicas dentro de cada bloque.

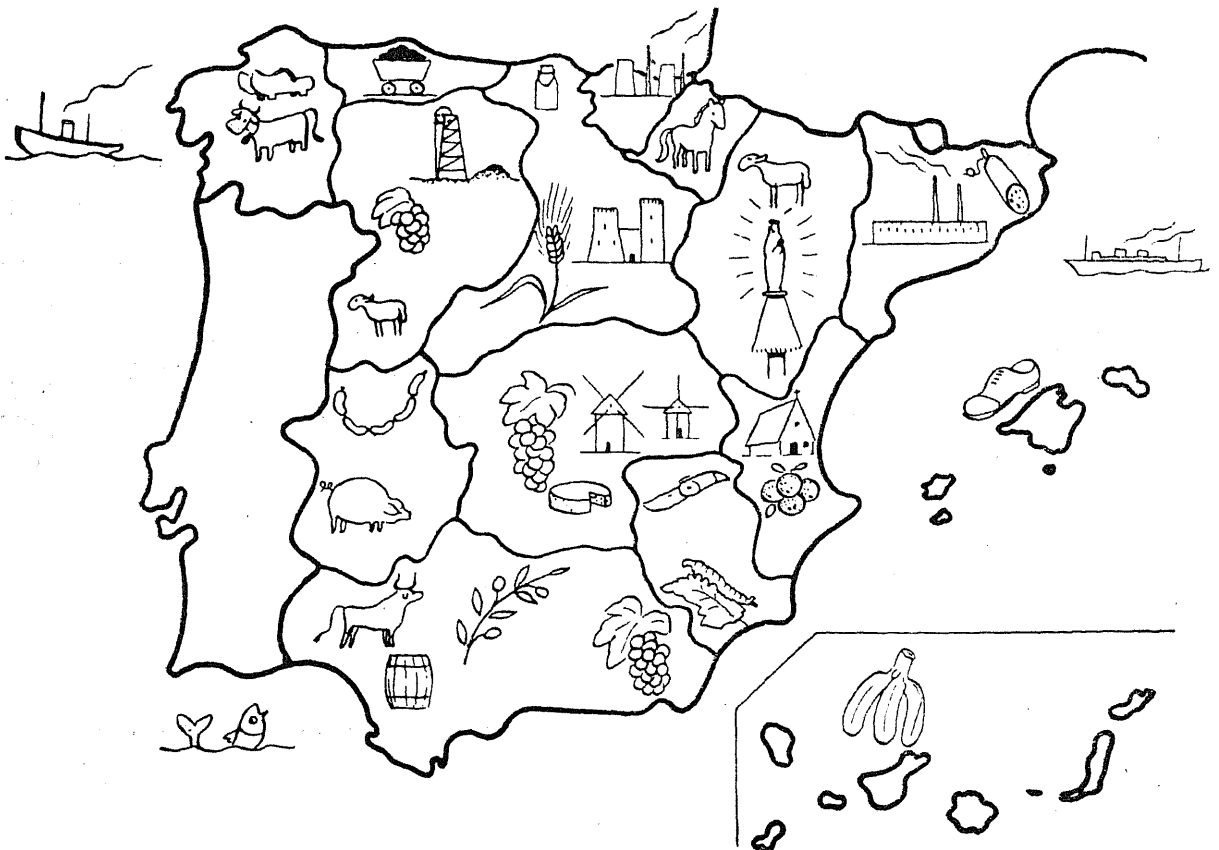
#### V. Repertorio de ejercicios de evaluación

La amplitud de este tema se presta a elaborar muchas pruebas concretas que pueden servir, en el momento oportuno, de evaluación del rendimiento.

Presentemos algunas que pueden servir de referencia.

1. De estas tres regiones, hay una especialmente importante en el cultivo de cereales: Castilla, Aragón, Andalucía. (*Castilla.*)
2. El cultivo del arroz es muy importante en... (*Valencia.*)
3. Ocupamos el segundo lugar de Europa en el cultivo de la vid. Los dos países que nos sobrepasan son: Italia y... (*Francia.*)
4. Las Islas Canarias son famosas por la producción de plátano y... (*Tomate.*)

5. El cerdo e industrias derivadas tiene especial importancia en... (*Extremadura.*)
6. ¿Cuál es la principal región olivarera de España?
7. En España, la principal zona de ganado bovino es... (*La del Norte.*)
8. De entre los puertos que indicamos, hay uno especialmente importante por la pesca: Barcelona, Tarragona, Vigo, Málaga, Santander; subráyalo.
9. La industria textil está especialmente concentrada en torno a una gran ciudad española: ¿Cuál es? (*Barcelona.*)
10. Enumerar tres ciudades españolas donde exista industria del automóvil.
11. La industria siderúrgica hace relación a un metal: ¿Cuál es? (*Hierro.*)
12. En España hay altos hornos en Vizcaya, Avilés y... (*Sagunto.*)
13. La industria de la construcción exige dos elementos fundamentales: El hierro y el... (*Cemento.*)
14. En Ayoluengo (Burgos) existe un yacimiento de... (*Petróleo.*)
15. España tiene una fuente de riqueza derivada del atractivo de su paisaje: el folklore; clima y deliciosas playas. Gracias a esto nos visitan muchos extranjeros; se trata del... (*Turismo.*)



# INGLES

Fecha de emisión: 9 mayo 1968

## Guión 14

### INFORMACION DEL CONTENIDO DEL MENSAJE TELEVISIVO. SECUENCIAS

- I. Saludo.
- II. a) La profesora llama a una de las alumnas y pregunta a las demás si son ella y la alumna, Carmen e Inés, una niña y una mujer, y si están en tal sitio. Las alumnas responden que sí.  
b) La profesora hace preguntas semejantes a dos de las alumnas y éstas responden afirmativamente.
- III. a) Dibujo de dos hombres. La profesora pregunta si son hombres y si son viejos. Alumnas repiten la pregunta. Contesta una muchacha afirmativamente. Repiten la contestación todas las alumnas.  
b) Dibujo de dos mujeres, jóvenes. Se hace lo mismo.
- IV. Ejercicio de sustitución de predicado nominal o complemento circunstancial de lugar del verbo BE = estar, en estructuras interrogativas de contestación yes/no.
- V. Ejercicio de completar frases. La profesora formula preguntas en cuya estructura falta una palabra. Un timbre suena en el lugar de la palabra que falta. Las niñas deben repetir la frase completa.
- VI. Preguntas semejantes de la profesora contestadas por las alumnas.

#### GRAMATICA de las secuencias II-V

1. Oraciones interrogativas para respuesta yes/no, de verbo copulativo (BE = SER) o con BE = ESTAR + complemento circunstancial de lugar.
2. Respuestas afirmativas cortas.
3. Número gramatical ejercitado: plural.
4. Tiempo gramatical ejercitado: presente.

#### Puntos de especial atención:

1. Formación de respuestas afirmativas cortas: Yes + pausa (coma escrita) + sujeto (pronombre personal plural) + are (plural presente de BE).
2. Pronombres personales sujeto: plurales we, you, they.

- VII. Repaso de los números cardinales del 1 al 10. La profesora los escribe en la pizarra a la vez que levanta los dedos y las dice. Alumnas repiten.
- VIII. Profesora muestra números de objetos y pregunta qué son. Alumnas responden diciendo el número y clase de los grupos de objetos iguales.

## GRAMATICA

#### Puntos de especial atención:

1. Preguntas con predicado interrogativo WHAT y sujeto THESE.
2. Respuestas con sujeto THOSE.
3. Numerales cardinales como adjetivos determinativos.
- IX. Canción: "Mary, Mary, quite contrary". Niñas dicen la letra de la canción y luego cantan.
- X. Despedida.

Fecha de emisión, 18 marzo 1968.

## Guión 15

### INFORMACION DEL CONTENIDO DEL MENSAJE TELEVISIVO. SECUENCIAS

- I. Saludo.
- II. La profesora pregunta si ella es tal cosa o está en tal sitio. Una alumna responde que no. Luego le pregunta si la alumna es tal cosa o está en tal sitio, y ésta responde que no.
- III. Ahora es la alumna la que pregunta y la profesora la que responde que no. La profesora pide a los maestros en cuya clase se está viendo el programa que dividan su clase en dos grupos, de modo que uno repita la pregunta y otro la respuesta en las pausas al objeto.
- IV. La profesora hace preguntas sobre dibujos que representan a Peter y Mrs. White (3.ª persona) y la alumna responde que no. Hay pausas después de cada pregunta y respuesta, para que un grupo de la clase televidente repita una, y el otro, la otra.
- V. Se vuelven a poner los mismos dibujos. Las pausas ahora son antes de cada frase, a fin de que los televidentes hagan cada pregunta y respuesta y luego oigan las frases correctas dichas por la profesora y alumna del estudio. El grupo de televidentes que antes dijo las preguntas dirá las respuestas, y viceversa.

- vi. Profesora hace preguntas a las alumnas, que contestan negativamente. Hay una pausa antes de cada respuesta.
- vii. Una alumna hace preguntas a las demás, quienes deben contestar que sí o que no. Hay una pausa entre cada pregunta y respuesta.
- viii. a) La profesora escribe una serie de preguntas en la pizarra que va leyendo, y las alumnas contestando negativamente.  
b) Una alumna lee lo escrito y las otras repiten.

#### GRAMATICA de las secuencias II-VIII

1. Oraciones interrogativas para respuestas yes/no, de verbo copulativo (BE = SER) o con BE = ESTAR + complemento circunstancial de lugar.
2. Respuestas negativas cortas.
3. Respuestas afirmativas cortas.
4. Número gramatical. Singular.
5. Tiempo gramatical. Presente.

#### Puntos de especial atención:

1. Formación de respuestas afirmativas cortas:  
Yes + pausa (coma escrita) + sujeto (pronombre personal singular: I, you, he/she/it) + am, are, is (singular presente de BE).

#### Ejemplo:

- 1.ª persona: Yes, I am.
- 2.ª " Yes, you are.
- 3.ª " Yes, he/she/it/is.

2. Formación de respuestas negativas cortas:  
No + pausa (coma escrita) + pronombre personal sujeto + forma negativa en la persona correspondiente del singular del presente de BE.

#### Formas verbales negativas:

- a) No contractas.
- b) Contractas (más usadas).

#### Singular

- 1.ª persona: Am not — No tiene
- 2.ª " Are not — aren't.
- 3.ª " Is not — isn't.

2. Pronombres personales sujeto singular:

- 1.ª persona: I.
- 2.ª " You.
- 3.ª " He (masculino), she (femenino), it (neutro).

- ix. Canción: "The little Indians".  
Niñas dicen la letra y luego la cantan.
- x. Despedida.

#### ACTIVIDADES DURANTE LA EMISION

- El profesor tomará nota de la clase televisada. Apuntará todas las frases. Anotará cuantas obser-

vaciones crea que resultarán fructíferas para las actividades posteriores. Pondrá especial atención a la pronunciación y ritmo del inglés y repetirá para sí las frases moviendo los labios.

- Los alumnos prestarán mucha atención, en silencio, a no ser que haya pausas para la repetición. En este caso, el profesor repetirá con ellos. En las canciones emitidas más de una vez cantarán desde la segunda.

#### ACTIVIDADES POSTERIORES

Deben comenzar cuanto antes después de la emisión y continuar cada día.

#### EJERCICIOS ORALES

- *Actividad inmediata.*—El maestro repetirá lo más parecidamente posible la clase televisada usando objetos y dibujos parecidos, haciendo que los alumnos repitan y contesten a preguntas. Se hará una vez terminada la emisión o aquella misma tarde.
- *Ejercicio de repetición* de las frases, colectiva, de grupos más pequeños, individual.
- *Ejercicios de sustitución* con las estructuras y vocabulario dado: memorización de frases.

#### EJERCICIOS ESCRITOS

- *Escribir las frases completas* que han sido ejercitadas oralmente, cada una acompañada de un dibujo significativo.

#### EJERCICIO CON MAGNETOFONO

- *Audición de la grabación hecha durante varios días.*
- *Repetición de frases.*—El profesor hará pausas con el aparato para esto.
- *Grabación de frases por los alumnos* y audición de las mismas con observaciones del maestro para la corrección de la pronunciación.

#### EVALUACION

- *Prueba de comprensión del mensaje televisivo* (en calidad y cantidad). — Ejercicios de narración en castellano de algunas partes de la clase televisada, incluyendo el diálogo.
- *Pruebas de asimilación de los puntos de especial interés.*—Traducciones de español a inglés de grupos de frases ya ejercitadas en las que se contrasten dichos puntos de atención.
- *Pruebas de pronunciación.*—Lectura de estas frases traducidas, una vez corregidas.
- *Sirven también como pruebas, tanto de estructuras gramaticales, vocabulario y ortografía, como de pronunciación, los mismos ejercicios orales y escritos posteriores a la emisión.*

## «VERANO EN LAPONIA»

Fecha de emisión: 27 mayo 1968

### 1. RESUMEN DEL MENSAJE TELEVISIVO

Paisaje nevado de las tierras de Laponia. Manadas de renos en busca de pastos frescos. Presentación de una familia en torno al abuelo, el viejo Neylas. Vivienda de la familia. Las mujeres se ocupan en arreglar la vivienda y las ropas. Con la madera del abedul fabrican platos y tazas. Paisaje al borde de un enorme glaciar. Salvamento de renos caídos en las hendiduras del glaciar por grupos de lapones. Montaje de una tienda y vista interior de la misma. Recogida y batido de la hierba para ser guardada durante el invierno. Los renos llevan los trineos, las tiendas y las cunas de los niños. Llegada del invierno en Laponia. Lucha de renos.

### 2. FINALIDAD

Se trata de un documental en que se describe la vida de los lapones en una determinada época, a través de unas imágenes verdaderamente impresionantes. Se pone de relieve la dura y compleja existencia de una familia de lapones. De ello se deduce cómo el hombre ante un medio hostil, duro y arriesgado, con su propio esfuerzo, domina las inclemencias de la Naturaleza.

### 3. INFORMACION

Los lapones viven en la parte más septentrional de Europa, en una franja que abarca el norte de Suecia, Noruega, Finlandia y Rusia, entre el mar del Norte y el mar Blanco. La superficie de su territorio es de unos doscientos mil kilómetros cuadrados y sólo tiene unos

doscientos mil habitantes. Sus ciudades más importantes son: Murmansk (Rusia), Petsamo (Rusia) y Narwik (Noruega).

Los lapones son de talla pequeña, pómulos salientes, piel clara y cabello lacio. Pueden distinguirse tres grupos: los lapones de la costa, los del bosque y los de la montaña. Cada grupo tiene sus características principales.

El principal medio de vida del lapón es el pastoreo del reno, animal básico para su economía. La vida del pueblo lapón es de carácter nómada. Las familias enteras se trasladan con sus renos de unos lugares a otros buscando pastos frescos.

El reno suministra a los lapones carne y leche para su alimentación; pieles para sus vestidos y calzados, así como para confeccionar sus viviendas y diversos utensilios; con los huesos fabrican adornos, collares y otros objetos; y los tendones de los renos les sirven para fabricar hilos para coser. Así pues, el lapón sin el reno no podría subsistir.

Cada familia posee un número determinado de estos animales, respetándose la propiedad privada. Cada grupo familiar marca a sus renos con una contraseña especial en el cuerpo o en las orejas, para distinguirlos de los demás.

### 4. ACTIVIDADES

En el conjunto de actividades a realizar pueden destacarse fundamentalmente tres etapas:

a) *Antes de la proyección del documental:* Deberá prepararse a los escolares, creándoles una actitud ex-



pectante. Y para ello pueden proponerse las siguientes actividades:

- Presentar el mapa de Europa a los escolares.
- Situar el territorio de los lapones.
- Decir algunas características de su vida.
- Si se posee material, presentar paisaje, vivienda, etc.
- Comparar su extensión con la de España.

b) *Durante la proyección:* Llamar la atención de los escolares sobre determinadas escenas, procurando no interrumpir demasiado la audición original ni la visión del documental.

c) *Después de la proyección:* Se pueden realizar un conjunto de actividades inmediatamente después de la emisión; y, pasado algún tiempo, proponer otras actividades. Las primeras para fijar el contenido; las segundas, para pulsar lo que se recuerda y qué aspectos quedaron mejor grabados en la mente infantil.

## 5. EVALUACION

Para comprobar la comprensión de esta lección por parte de los escolares, pueden realizarse las siguientes actividades:

1.º *Comprensión de un vocabulario geográfico:* Explicación y comprensión del significado de las siguientes palabras:

- Tundra.
- Glaciar.
- Septentrional.
- Nómada.
- Abedul.
- Trineo.

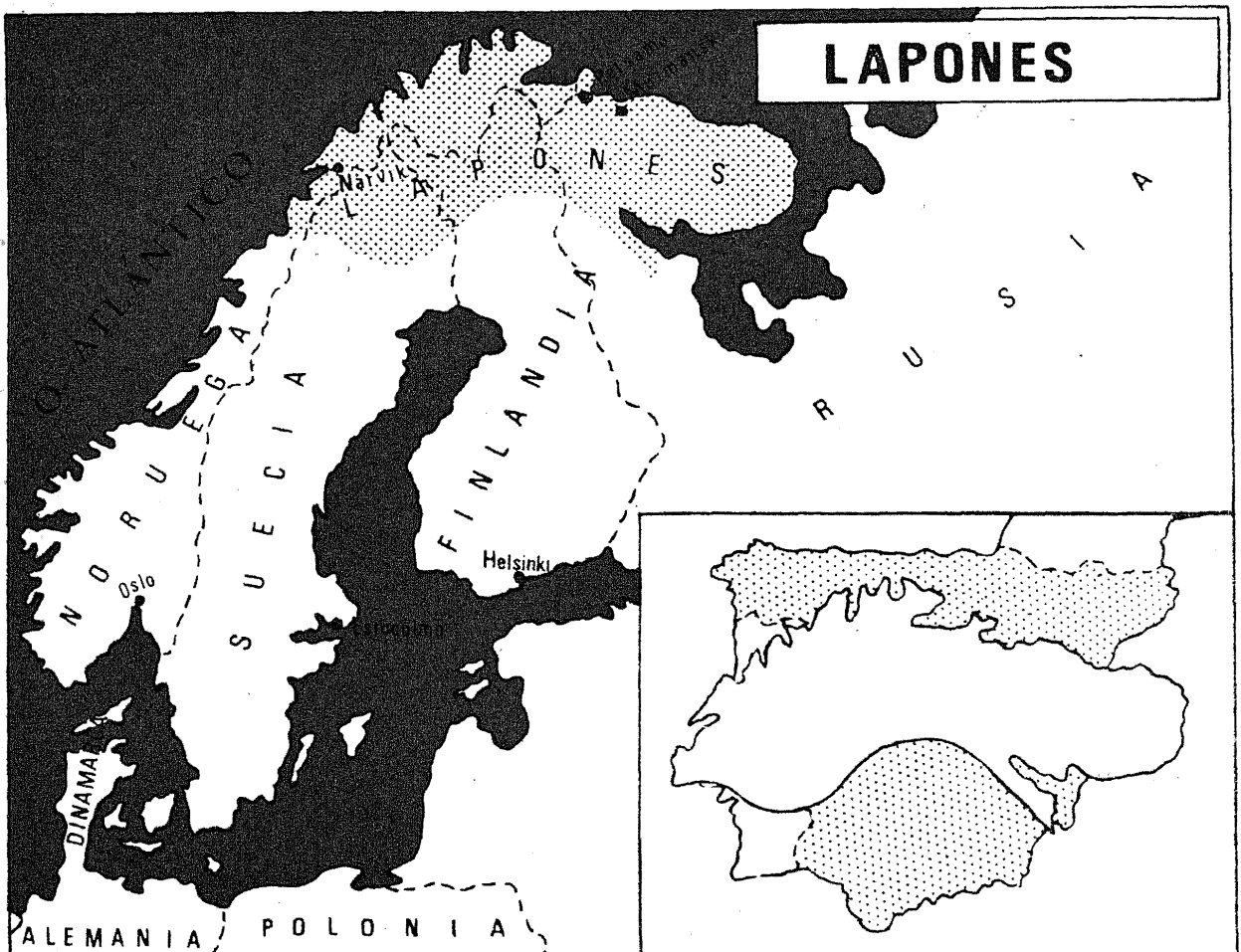
2.º *Preparar un cuestionario de preguntas en torno a las ideas principales de la lección.* Cuestionario que habrán de responder los escolares.

3.º *Actividades de localización espacial.*

- Situación del pueblo lapón en relación con otras naciones o pueblos.
- Naciones que han de atravesar para llegar por tierra desde España al pueblo lapón.
- Situación de Noruega y Suecia, etc.

4.º *Explicación de fenómenos geográficos.*

- ¿Por qué los lapones son un pueblo nómada?
- ¿Por qué cuidan tanto los rebaños de renos?
- ¿Por qué construyen de esa forma sus viviendas?
- ¿Por qué utilizan como medio de transporte el trineo, etc?



# La Televisión Escolar

---

## y los maestros

*Estamos asistiendo a los primeros pasos del espacio "Televisión Española", y es particularmente interesante en este período de ensayo reflexionar sobre este fenómeno y tener muy en cuenta para ulteriores programaciones y enfoques la opinión de los educadores.*

*Está comprobada en distintas y serias investigaciones la eficacia de la televisión como medio de enseñanza. No obstante, a nosotros nos toca en este momento ajustarla a nuestra Escuela y encaminarla con progresiva precisión por las vías de la eficacia.*

*Para ello es necesario incorporar la visión del Maestro, sus observaciones y sugerencias.*

*En la base de cualquier esfuerzo colectivo y en la tarea de dirigirlo con acierto hacia un objetivo común, deben operar ciertos procesos básicos de organización, establecimiento de planes, medición de resultados y control de actividades para llegar a alcanzar los fines propuestos.*

*Del control nos ocuparemos en estas líneas.*

*La introducción de TV en los Centros Escolares formando parte integrante de sus programas debe ser objeto de un control constante, de un intercambio de opiniones entre TV, Organismo Productor, y la Escuela destinataria del mensaje. Nunca tan precisa esta tarea como ahora en la etapa inicial de nuestra experiencia. De no realizarla, podríamos alejarnos de los objetivos propuestos, de la meta; incluso ir a la deriva. Así lo señaló expresamente la reunión convocada por el Consejo de Europa sobre el "Empleo de la TV en la Enseñanza", celebrada en París en febrero de 1961.*

*Múltiples razones justifican este cuidado. "Ojo abierto sobre el niño", la TV tiene un papel irremplazable de documentación. Acerca imágenes vivas, agranda el campo de la observación y de los estudios científicos, supone*

---

Por ANA MARIA GARCIA ARMENDARIZ  
Inspectora Central de Enseñanza Primaria. Madrid

---

un verdadero descubrimiento del documento gráfico y lo revaloriza. Crea un clima emocional nuevo en el proceso del aprendizaje, facilita el contacto inmediato con los problemas del mundo exterior que toman a su través un aspecto humano. Ayuda al Maestro a acercar al niño las costumbres y vida de lugares lejanos con la autenticidad necesaria; ensancha, en una palabra, las posibilidades de la Escuela, le lleva un valioso complemento y ejerce una acción de enriquecimiento bajo forma de información y de documentación en el seno de una clase en normal funcionamiento.

El predominio de la imagen en la televisión refuerza en gran modo su poder como medio de difusión y de enseñanza dada la receptividad más acusada del niño y del adolescente en el sentido de la vista.

Junto a estos argumentos positivos encontramos en la enseñanza televisada algunas características que, si no llegan a ser negativas, si entrañan ciertas limitaciones que es preciso superar:

- La imposibilidad de una perfecta adaptación del mensaje a las necesidades individuales de los alumnos.
- La falta de contacto directo y de diálogo entre el presentador y los alumnos.
- La rigidez de los horarios de las emisiones, que pueden no ajustarse al ritmo de la Escuela.
- El desarrollo impuesto e irreversible del mensaje televisado.

Una buena organización de las emisiones, el conocimiento anticipado por el Maestro del calendario de TV, los guiones didácticos y un material de acompañamiento adecuado, pueden ayudar mucho a superar las dificultades señaladas.

Las orientaciones del Maestro de clase y el aprovechamiento posterior a la emisión bajo su dirección son indispensables. La TV daría pobres resultados si el Maestro no estuviera presente.

La entrada de TV en el trabajo escolar plantea diversos problemas de organización y, especialmente en el orden pedagógico, la articulación e integración del mensaje transmitido por las lecciones televisadas con el programa

y con las estructuras escolares más o menos susceptibles de adaptarse a esta nueva técnica.

Interesa extraordinariamente conocer todos estos ensambajes, saber si la irrupción de TV en el trabajo del aula provoca una mayor actividad, si imprime una mejora en la marcha general de la clase o si la hace, por el contrario, más pasiva; si los programas son sugerentes, si vigorizan la diversidad y la originalidad pedagógica de los profesores, si favorecen un aprendizaje formativo, si son motivadores, adaptados, etc.

No es fácil realizar un correcto enjuiciamiento de TV escolar y llevar a cabo un riguroso control. TV escolar es un fenómeno esencialmente móvil y difícil de abarcar en su totalidad dinámica.

Una forma de efectuar el control es el establecimiento de una relación entre Televisión Escolar y los Maestros directores de las Escuelas con puestos de recepción.

De momento, canalizaremos esta comunicación por medio del envío por parte del Maestro de la Ficha Crítica que se adjunta, en la que de un modo sucinto y sistemático, susceptible de una posterior elaboración de resultados, formule sus observaciones y sugerencias.

Consta la ficha que se propone de tres diferenciadas:

- 1.ª Parte superior izquierda, que recoge datos estadísticos.
- 2.ª Parte superior derecha, relativa a condiciones técnicas de la emisión.
- 3.ª Hace referencia al orden propiamente escolar y problemas pedagógicos.

Es de sumo interés la recepción de las fichas cubiertas por todos los Directores y Maestros que se encuentren al frente de un Centro escolar en el que se siguen los programas televisados.

Posteriormente, y a través de la Inspección de Enseñanza Primaria de la provincia respectiva, recibirán el número correspondiente a su puesto de recepción.

Una aplicación cuidadosamente controlada y adaptada de la TV a la Enseñanza puede aportar una importante y original contribución a la formación, al desarrollo y al enriquecimiento de la personalidad del niño, a la vez que una potenciación y vitalización de nuestra Escuela.



# TELEVISION ESCOLAR

		(1)
Denominación del Centro Escolar ..... ..... Localidad ..... Ayuntamiento ..... Provincia ..... Número de Unidades Escolares que siguen la emisión ..... Cursos que siguen la emisión ..... Número de alumnos ..... Edad ..... Sexo .....	¿Las condiciones técnicas han sido buenas? ..... ..... ¿Las condiciones técnicas han sido buenas? ..... ..... ¿Ha podido utilizar y aprovechar las emisiones? ..... ..... ¿Le parecen bien los guiones didácticos de Vida Escolar? ..... ..... ¿Prepara usted previamente las emisiones? .....	IMAGEN SI NO REGULAR  SONIDO SI NO REGULAR  SI NO REGULAR  SI NO REGULAR
¿Considera que las emisiones se integran sin dificultad en el proceso normal de las enseñanzas que usted sigue en la Escuela? .....		SI NO REGULAR
¿Le han gustado a usted las emisiones? .....		SI NO REGULAR
¿Han mantenido el interés de los alumnos? .....		SI NO REGULAR
¿Son las emisiones fuente de nuevas actividades? .....		SI NO REGULAR
¿Encuentra usted adaptadas las emisiones al nivel de los alumnos? .....		SI NO REGULAR
¿Las nociones presentadas han sido servidas suficientemente por la imagen? .....		SI NO REGULAR
¿Han comprendido los alumnos todas las palabras de los comentarios? .....		SI NO REGULAR
¿Cree que el presentador ha facilitado la comprensión de la emisión? .....		SI NO REGULAR
¿Encuentra buena la calidad artística de las emisiones? .....		SI NO REGULAR
Enumere, por orden de preferencia, las materias mejor tratadas televisivamente y utilice para esto el número correspondiente a cada una de ellas que figura al dorso ..... .....		

(1) Encierre en un círculo la respuesta que quiera dar.



- 1 — Matemáticas
- 2 — Religión
- 3 — Unidades Didácticas
- 4 — Félix, el amigo de los animales
- 5 — Inglés
- 6 — Lecturas para todos
- 7 — Mi amigo, el mago
- 8 — Recuerda en imágenes
- 9 — Mundo curioso
- 10 — Nuevas noticias
- 11 — Actividades manuales
- 12 — Música y canto
- 13 — Dibujo y pintura
- 14 — Educación física y deportiva

Observaciones:

NOTA—Deberá cortar la ficha y enviarla, una vez cubierta, a la siguiente dirección:

Inspección Central de Enseñanza Primaria (Televisión Escolar)

Ministerio de Educación y Ciencia

C/ Alcalá, 36. MADRID (14)

# Problemática que plantea la elaboración y aplicación de las pruebas de promoción escolar

Durante el pasado mes de septiembre se celebró en Lérida el Centro de Colaboración Pedagógica Provincial, que, con carácter extraordinario, se celebra cada dos años.

Durante tres días más de 400 maestros y directores escolares de ambos sexos, representando las diversas realidades escolares de la provincia, se reunieron en el marco de la Escuela Normal del Magisterio para someter a reflexión y estudio los principales problemas que la educación básica tiene planteados actualmente.

El trabajo se organizó a través de ponencias concretas que sometieron la aprobación de sus conclusiones al pleno del Centro de Colaboración Pedagógica Provincial. Las ponencias, presididas cada una de ellas por un señor Inspector de Enseñanza Primaria de la provincia, estudiaron los siguientes aspectos:

1. Escuela y comunidad.
2. Programas.
3. Horario y preparación de trabajo.
4. Promociones escolares.
5. La Campaña de Alfabetización.

Los resultados de sus trabajos son altamente provechosos. Hoy, por tratarse de un número monográfico dedicado a la comprobación del rendimiento

**CONCLUSIONES**  
to escolar, recogemos las conclusiones formuladas por la *Comisión IV*, dedicada al estudio de "promociones escolares".

### COMISIÓN IV

#### *Promociones escolares*

- 1.ª El Magisterio es plenamente consciente de la significación y objetivo de las promociones escolares; prueba de ello es el interés que en su realización ha demostrado desde su implantación y resultados conseguidos, reduciendo progresivamente el porcentaje de retrasados en curso-edad, que han facilitado una progresión de la escolaridad curso por curso. Para alcanzar totalmente los objetivos es preciso eliminar algunos obstáculos: el excesivo número de escuelas de un solo maestro y agrupaciones escolares mínimas, la falta de escolaridad y la ausencia de clases de recuperación y de educación especial.
- 2.ª Apreciando la libertad de cada Centro escolar para adaptar las pruebas de promoción a la proyección en los programas de la realidad social que le circunda; sin embargo, creemos

conveniente para la validez de las pruebas que se asesore especialmente a cada tipo de escuela en cuanto al contenido y forma de presentación, concretando todavía más las normas generales que indica el CEDODEP, especialmente en sectores tales como evaluación de hábitos y destrezas, por lo cual se considera valiosa la orientación dada por la Inspección Provincial que ha elaborado para el curso 1966-67 la prueba de promoción al quinto curso.

- 3.ª La elaboración, realización, evaluación y aplicación a la promoción efectiva de las pruebas es tarea coordinada de la Dirección del Centro escolar y maestros de los cursos respectivos; dar las normas generales para la elaboración coordinada de las pruebas, planear la realización y supervisarlas. Finalmente, el director, conjuntamente con el maestro del curso o cursos respectivos, matizan la prueba a aplicar. La evaluación y promoción del alumno debe ser sometida al Consejo Escolar y especialmente a los maestros de las clases afectadas por la promoción del escolar.
- 4.ª Estando legislado en el Reglamento de Centros estatales de Enseñanza Primaria que haya unas pruebas de progresión, y a fin de compensar los resultados de la Prueba de Promoción por debajo de lo esperado (debido a las circunstancias personales que concurren en la prueba o examen), se precisan normas concretas acerca del valor de esa prueba de promoción en cuanto puedan ser tomadas en cuenta para completar sus resultados.
- 5.ª Así como se ha establecido una prueba en septiembre para los cursos 5.º y 8.º, es conveniente extender esta autorización a los demás cursos, especialmente si no pudo realizar las pruebas en julio por causa justificada.
- 6.ª Conviene tener en cuenta que en ciertas zonas agrícolas la realización de las pruebas en los últimos quince días del curso provoca serias dificultades para la asistencia de los niños; pero, al mismo tiempo, las Promociones Escolares se estiman como medida más eficaz para promover el interés de la familia por la asistencia del niño durante la época final del curso. El maestro ha de procurar el interés de las autoridades y la familia, advirtiéndoles las consecuencias que puede tener la no promoción en cuanto a la obtención del Certificado de Estudios, de Escolaridad y acaso a la Enseñanza Media.
- 7.ª Las escuelas de un solo maestro presenta especiales problemas:
  - 1.º De elaboración de las pruebas, ya que tiene que preparar las de todos los cursos.

- 2.º De adaptación de las preguntas a unos niveles mínimos, pero significativos. También la realización presenta dificultades por el excesivo tiempo empleado y por la dificultad de dirigir el trabajo de los cursos que no realizan la prueba.

- 3.º Se considera necesario que le sean proporcionadas las pruebas complementarias elaboradas, pero con posibilidades de seleccionar cada ejercicio o pregunta de las varias propuestas.

- 8.ª Las pruebas de Promoción para los diferentes cursos deberían estar elaboradas por los Centros de Colaboración de cada comarca y redactados por equipos de trabajo formado por maestros afectados por la misma problemática, que, después de supervisados por la Inspección de Enseñanza Primaria, serían repartidas entre los Centros escolares.

- 9.ª Por la experiencia de los maestros componentes de esta comisión podemos afirmar que la familia ve con complacencia y considera positivo el sistema de promociones, que da un carácter de seriedad y organización a la Enseñanza Primaria, promoviendo el rendimiento escolar y el mejor conocimiento del niño.

- 10.ª Es indispensable la organización de entrevistas, reuniones colectivas y aun asambleas de Padres de Familia para impulsar esta actitud favorable hacia las pruebas de Promoción y la labor de la Escuela en general. Estas relaciones humanas deben efectuarse a lo largo del curso para enterar a la familia de un modo específico del progreso del niño, de las probabilidades de su promoción y orientación acerca de las medidas que han de tomar por su parte para que el niño supere las deficiencias.

- 11.ª Las pruebas de Promoción a segundo curso de los niños sin escolaridad previa presentan dificultades a causa del bajo nivel de lectura y escritura que generalmente presentan, por lo que es preciso encontrar un medio que reduzca la expresión escrita al nivel que el niño pueda alcanzar en esta circunstancia. Se estima que los *ítems* de conocimientos deberían ser en gran proporción, en lugar de pruebas de evocación, pruebas de reconocimiento y de verdadero o falso.

*En síntesis*, una valiosa aportación del Magisterio e Inspección de la provincia de Lérida, que puede ayudar positivamente a cuantos se enfrentan con las dificultades naturales que toda *prueba de Promoción* plantea.

ca (regularidad, paralelismo y proporcionalidad de trazos) y escritura comprensiva (ortografía, dictado y redacción).

Ya en otras ocasiones hemos escrito alguna cosa en torno a diferentes aspectos de la lectura y escritura (1); por ello hemos estimado presentar a con-

(1) ARROYO DEL CASTILLO, V.: *Comprobación del resultado del trabajo escolar en lectura, escritura y cálculo*. Rev. "Vida Escolar", núms. 51-52, Madrid, septiembre-octubre 1963.

Id.: *Sugerencias didácticas para el desarrollo de los niveles mínimos de lectura*. Rev. "Vida Escolar", números 62 y 68. Madrid, octubre 1964 y abril 1965.

Id.: *El programa de lectura y escritura*. Rev. "Vida Escolar", núms. 63-64. Madrid, noviembre-diciembre 1964.

Id.: *La evaluación del rendimiento escolar*. Rev. "Vida Escolar", núm. 77. Madrid, marzo 1966.

Id.: *Ideas y sugerencias para una programación de los cursos de lectura*. Rev. "Vida Escolar", núms. 81-82. Madrid, septiembre-octubre 1966.

Id.: *Sugerencias para un programa de actividades en torno a la composición escrita*. Rev. "Vida Escolar", número 87. Madrid, marzo 1967.

tinuación una serie de ejercicios y de actividades que puedan servir de pauta para realizar la valoración del rendimiento de los escolares, tanto en lectura como en escritura y, sobre todo, para los primeros cursos de escolaridad (2).

Id.: *El libro de lectura: tipos y finalidades*. Rev. "Vida Escolar", núms. 89-90. Madrid, mayo-junio 1967.

Id.: *Criterios de selección de manuales escolares*. Revista "Vida Escolar", núms. 89-90. Madrid, mayo-junio 1967.

Id.: *La evaluación del rendimiento escolar*. Rev. "Vida Escolar", núm. 77. Madrid, marzo 1966.




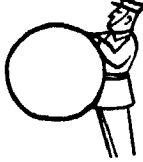

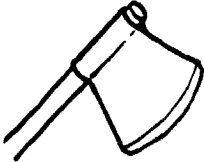



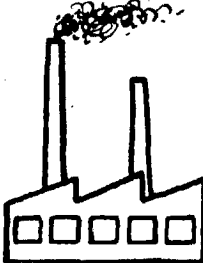
Id.: *Técnicas para la enseñanza de la lectura y escritura*. En "Orientaciones Pedagógicas para Directores Escolares". Edit. CEDODEP. Madrid, 1965.

Id.: *Pruebas de lectura y escritura y aplicación y evaluación de pruebas de lectura y escritura*. En "La Alfabetización de adultos". Ediciones de la Junta Nacional contra el Analfabetismo. Madrid, 1963.

(2) Los ejemplos presentados han sido recogidos de la siguiente publicación:

ARROYO DEL CASTILLO, V.: *Pruebas experimentales de lectura y escritura*. Edic. Junta Nacional contra el Analfabetismo. Madrid, 1963. En esta obra puede consultarse la forma, características, aplicación y valoración de mencionadas pruebas.

I. Hacer lo que dice en cada frase.

 <p>Píntame una oreja que me falta.</p>	 <p>Esta guitarra no tiene cuerdas, píntaselas tú.</p>
 <p>Se me ha caído un palito del pico, píntamelo.</p>	 <p>Dibuja tres cruces en el bombo de este músico.</p>
 <p>Pinta de negro la puerta de esta casa.</p>	 <p>Pinta de negro el filo de este hacha.</p>
 <p>Dibuja los faros de este auto.</p>	 <p>Dibuja la llama de esta vela.</p>
 <p>Aquí ves un martillo. Tienes que pintar de negro la bola redonda de la cabeza y hacer una raya en el mango de arriba hacia abajo.</p>	 <p>De las chimeneas de esta fábrica sale humo. Tienes que pintar el humo que sale de la más pequeña y pintar de negro la primera ventana de la derecha.</p>

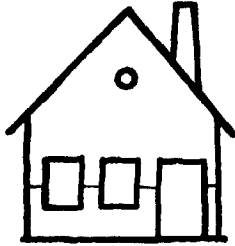




Este quinqué está encendido. Tienes que trazar una raya debajo de la palabra quinqué escrita en primer lugar y pintar de negro el trozo de mecha.



Esta anciana camina por la acera de una calle. Tienes que prolongar el bastón en que se apoya hasta el suelo y luego hacer un redondel en el manto que lleva.



Ves dibujada una casa. Tienes que pintar el humo saliendo por la chimenea; luego pintar de negro la puerta y hacer un redondel mayor alrededor de la ventanilla redonda que tiene la casa.



Mira esta ermita que está en las afueras de un pueblo. Traza un círculo alrededor del pájaro que vuela más alto y que tiene el nido junto a la cruz. Después pinta de negro la puerta de entrada, que está cerrada. Y como el campanillo está roto, píntale de negro, para enterarnos de que no suena.

II. LEE CON ATENCION Y...

LECTURA

Juan y Luis escriben mejor que Enrique  
Enrique escribe mejor que Angel

José y Juan son más viejos que Luis

Luis es más viejo que Carlos

CONTESTA (Tacha la respuesta verdadera)

CONTESTACION

1. ¿Quién escribe peor de todos?  
Juan - Angel - Enrique - Luis

1. ¿Quién es el más joven de ellos?  
Carlos - José - Juan - Luis

III. LECTURA

El otro día estuve en la huerta grande. Desde que empecé a estudiar no había vuelto por allí. Ahora que acabo de terminar el bachillerato he venido a descansar aquí con mis padres y mis hermanos. Los obreros trabajaban en distintas faenas. Unos recogían las últimas hortalizas, otros preparaban la tierra para la próxima siembra. Los arados iban tirados por yuntas de mulas. Cuando estaba a punto de ponerse el sol regresé a casa, saltando entre los surcos recién abiertos. No hacía mucho frío, pero empezaba a notarse que el verano ya estaba pasado y entrábamos de lleno en la siguiente estación del año. Regresaba contento y feliz porque aquel día aprendí algo nuevo. Uno de los obreros me dejó su arado, arree las mulas y estuve un buen rato trazando surcos para la próxima sementera.

CONTESTACION

- En esta lectura jornalero significa:  
herrero — fontanero  
hortelano — carpintero
- En qué estación del año transcurre la acción:  
otoño — verano  
primavera — invierno
- Cuántos años tendría el que nos cuenta estas escenas:  
cinco — diez  
dieciséis — cuarenta
- Quiénes tiraban del arado:  
tractores — mulas  
bueyes — burros
- Escoge el mejor título para esta lectura:  
Ultimas hortalizas — Saltando surcos  
Preparando la siembra — Regresé a casa

# Intento de evaluación en el desarrollo y enriquecimiento de la lengua

La Lengua, que principalmente está en el hombre para expresar nuestras vivencias o experiencias, es algo tan complejo, total y absorbente como la inteligencia para lo conceptual. Más aún, idea y logos, mente y palabra refluén y confluyen de un mismo fondo, el espíritu.

Hay bastante escrito para una filosofía de la Lengua, y cuando con este problema nos enfrentamos, necesariamente surgen a la memoria nombres como los de Humbolt, Saussure o Bühler. Pero no es necesario para los fines de este trabajo llegar a tanto, y nos basta con considerar que la Lengua, ya sea para unos señal o llamada tanto como expresión afectiva y concepto, para otros, instrumento de pensamiento al par que expresión emotiva y vehículo de comprensión, está permanentemente en todo lo humano: «La langue fait la mentalité» (Milleraud) y «La main et le langage, voilà l'humanité» (Berr).

En cuanto a la psicología del Lenguaje, Husserl y Piaget, pongamos por ejemplo, nos han dicho también algo para que a la hora de analizar el proceso de su desarrollo tengamos en cuenta unos pasos o etapas sin cuyo aperechamiento mal podremos asentar una metodología didáctica y menos aún un sistema de control en el aprendizaje.

Por otra parte, la Lengua, por estar implicada en todo proceso de adquisición cognoscitiva, es muy difícil de aislar en un momento oportuno para llevar a cabo una

evaluación. Se diferencia, por ello, totalmente de cualquier otro sector instructivo, pues, mientras para las Matemáticas, la Geografía y la Historia o las Ciencias, se dispone ya de puntos de referencia suficientes e incluso de pruebas objetivas, de escalas de producción o rendimiento y de «tests», estandarizados, en cuanto a la Lengua, salvo el caso de los aspectos más concretos de ella, como son la lectura, la escritura o el vocabulario, contamos con pocos antecedentes para llevar a cabo una evaluación. No hacemos referencia a la Gramática porque es semejante, a estos efectos, a cualquier otra disciplina o sistema de conocimientos.

Se pueden, claro está, señalar unos «status madurativos» o niveles, pero como resulta que el lenguaje oral es tanto capacidad como conocimiento, tanto aptitud como hábito, a la hora de una medida objetiva, de una comprobación o evaluación, es muy difícil o problemático no verse influido por esa constelación de factores, emotivos unos, subjetivos otros y complicantes los más, como el coeficiente intelectual, el grado de cultivo informal que ha recibido el escolar en su ambiente local o medio familiar, etcétera.

## LAS ETAPAS O GRADOS EN LA ADQUISICIÓN DE LA LENGUA

No obstante, y sin más pretensión que la de un intento o sugerencia para realizar en la Escuela tal evaluación, es preciso, ante to-

---

Por **AMBROSIO J. PULPILLO**  
Secretario del C. E. D. O. D. E. P.

---

do, tener en cuenta ese proceso de intereses o etapas evolutivas que van desde la segunda infancia hasta la pre-adolescencia y que cubren casi exactamente el período de escolaridad obligatoria.

Pues bien, cuando el niño ingresa en la Escuela a los seis años, digamos que el lenguaje oral y la acción (intereses glósicos y motores) constituyen el conjunto o la síntesis de sus móviles o necesidades funcionales. Entonces es cuando la palabra, que percibe como un todo fonemático, supone una victoria y la conquista es completa si a cada una de ellas asocia una idea o significado, por simple que éste sea.

Cuando arriba a los ocho años, vencida ya casi la etapa de los intereses concretos, la atención y gusto por el hablar se transfiere de la palabra o frase determinativa (mi libro, esta pelota...) y de la oración gramatical o frase completa (quero ir contigo, dame eso...) a formas de expresión más concretas: gusta de escuchar relatos, cuentos o historias y de reproducirlos o inventarlos.

Con el florecer de los intereses abstractos, a los nueve o diez años, pasa también de la enumeración de las cosas o imágenes que se le presentan, a su descripción, a la búsqueda de relaciones, a asociar y disociar, y entonces es cuando ya entiende de significaciones apropiadas.

Finalmente, cuando la adolescencia se insinúa, hacia los doce años, con el interés por lo ético-social, surge la fase verdaderamente interpretativa del lenguaje. Es la hora de la sistematización y, por tanto, de la Gramática.

## LOS FACTORES Y ASPECTOS QUE HAN DE TENERSE EN CUENTA

Los principales factores que determinan el desarrollo y enriquecimiento del lenguaje oral son:

- a) Fluidez verbal o facilidad de palabra.
- b) Riqueza de léxico o vocabulario.
- c) Pronunciación correcta y buena dicción.
- d) Matización expresiva o adjetivación fácil.
- e) Claridad expositiva o empleo justo de los términos.
- f) Facilidad elocutiva o estética de la palabra hablada.

Todas estas facetas se han pretendido englobar en los cuestionarios oficiales dentro de cuatro aspectos fundamentales:

1. La conversación o diálogo.
2. El vocabulario.
3. La elocución o exposición.
4. Las nociones gramaticales.

A cada uno de ellos hemos de atender por separado, siguiendo, claro está, un proceso de dificultad creciente o evolución gradiente a través de los distintos cursos de escolaridad. Mas, no es posible aventurarse, sobre todo sin una experimentación previa, que está por hacer en nuestras escuelas, a concretar en pruebas determinadas y asignar incluso un peso numérico a cada uno de los posibles «ítems» que pudieran cubrir todo el área de los factores o aspectos antedichos.

Ello, no obstante, sí vamos a ofrecer unas muestras, ya que la extensión de este trabajo no permite otra cosa, de lo que pudiera ser un ejercicio de comprobación del rendimiento del lenguaje oral, y que en todo sector de conocimientos o hábitos hay que realizar para la buena marcha y verificación del aprendizaje.

## EVALUACION DE LA CONVERSACION

Según la complicación sucesiva que curso a curso se exige en este aspecto de la Lengua en los cuestionarios oficiales, podemos establecer cuatro jalones:

- 1.º Conversación sobre temas familiares a los niños.
- 2.º Conversación sobre asuntos que se salen del círculo del niño para insertarse en el ámbito de la comunidad.
- 3.º Conversación sobre hechos diversos de la actualidad histórica, etc.
- 4.º Conversación sobre temas de estudio.

El primer jalón implica enumeración de elementos y sencillas descripciones de hechos o relaciones.

El segundo nivel incluye la expresión de relaciones con el medio ambiente, semejanzas y diferencias y descripción de fenómenos presentes, dándoles una interpretación elemental.

El tercer estado, además de la descripción imaginativa y el desarrollo del diálogo, puede extenderse a la narración de episodios históricos y legendarios.

La etapa final comprenderá la exposición o explicación de algunos temas y la invención de textos más o menos literarios.

De acuerdo con todo ello, una prueba propia para cada curso pudiera consistir en lo siguiente:

### Primer curso

Ante la observación de un grabado prolijo en personas, animales y cosas familiares al niño, el maestro pide que se haga una enumeración. Puntúa:

- Número de seres u objetos denominados.
- Si al mencionar una persona, animal o cosa se añaden alusiones a acciones o actitudes.

Después interroga y tendrá en cuenta:

- Si se entienden o comprenden las preguntas por los escolares, capacidad de comprensión y para escuchar.
- Exactitud de las respuestas (capacidad expresiva y para hablar).
- Interés que el escolar muestra por la conversación.

Cada aspecto lo suficientemente aceptable se calificará con dos puntos, pudiéndose alcanzar un máximo de 10.

### Segundo curso

A base de una conversación espontánea de los alumnos entre sí, y que el maestro observa sin ser notado, se pueden valorar con dos puntos, como máximo, cada uno de los aspectos siguientes:

- Interés que despierta el que habla.
- Capacidad para escuchar a su interlocutor.
- Precisión en las preguntas y respuestas.
- Las pocas o muchas ideas expresadas.
- Pobreza o riqueza de detalles.

### Tercer curso

Ante el grabado o fotografía de una revista o libro cualquiera, referido a un tema de la vida corriente, el maestro interrogará acerca de:

- Asunto de que se trata.
- Relación de semejanza o diferencia con otros conocidos.
- Capacidad de interpretación global.
- Capacidad de interpretación analítica.
- Riqueza de detalles al describirlo.

### Cuarto curso

El maestro provoca una conversación con los alumnos sobre un tema que es conocido por ellos y en el desarrollo de la misma puntúa:

- Aspectos del tema que los escolares recogen.
- Riqueza de sugerencias aportadas por los alumnos.
- Dominio expresivo del tema en general.
- Riqueza del vocabulario.
- Capacidad para la adjetivación.

### Quinto curso

Se coloca a los alumnos en la situación de que narren o describan algunas experiencias vividas, y se tendrá en cuenta:

- Facilidad para encontrar el término adecuado.
- Empleo de calificativos para los seres y para las acciones.
- Ausencia de redundancias, «latiguillos» o tópicos.
- Posibilidad de aceptar una interrupción sin que se «corte el hilo de la trama».
- Capacidad para resumir.

Es conveniente que toda prueba tenga o comprenda un número de elementos puntuables que sea constante y equivalente. Aquí se opta por el de cinco, con un peso de cero a dos por cada uno, para lograr puntuaciones de cero a 10.

### Sexto curso

Después de la lectura recitada de un texto literario apropiado, el maestro interrogará sobre:

- Idea principal expresada.
- Significación de los vocablos más raros.
- Cómo expresar en lenguaje corriente las frases metafóricas o líricas.
- Sustitución de sinónimos.
- Interpretación implícita del texto.

### Séptimo y octavo cursos

Ante un texto o tema de estudio, el profesor tendrá en cuenta:

- La explicación significativa de los términos difíciles o técnicos.
- Capacidad para entender una definición.
- Relaciones de causalidad a efecto.
- Facilidad para resumir un contenido.
- «Idem», para hacer un esquema o síntesis.

Todos los ejemplos propuestos no pasan, como ya se ha insinuado al principio, de una mera tentativa de evaluación y son susceptibles de combinarse, variarse, modificarse, simplificarse, complicarse, etc.

### EVALUACION DEL VOCABULARIO

Así como para la conversación hay poquísimas técnicas de evaluación, para el vocabulario, en cambio, abundan bastante, ya que cualquier forma de prueba objetiva que se adopte: elección de la mejor respuesta, completar frases con la palabra precisa, búsqueda de sinónimos o antónimos, etc., pue-

de ser válida, siempre que se tengan en cuenta las dificultades que cada curso va presentando según los contenidos de los cuestionarios oficiales.

Según ellos, la evaluación del vocabulario se referirá a estos tres aspectos:

- a) Conocimiento y significado de términos o vocablos.
- b) Formación de palabras por derivación y composición.
- c) Construcción de frases.

Unos ejemplos válidos para los distintos cursos de escolaridad pudieran ser los siguientes:

#### Primer curso

- Nombres de personas, animales o cosas que pueden emplearse.
- Decir lo que hacen las personas o los animales.

#### Segundo curso

- Adjetivos que pueden aplicarse a cosas u objetos conocidos.
- Formar familias de palabras.
- Completar frases.

#### Tercer curso

- Formación de aumentativos y diminutivos.
- Buscar contrarios de cualidades o acciones.
- Dadas dos o tres palabras, construir con ellas una frase.

#### Cuarto curso

- Empleo del diccionario para averiguar el significado de vocablos raros.
- Calificación de acciones o empleo de adverbios.
- Completar frases por medio del objeto directo, el indirecto o las circunstancias.

#### Quinto curso

- Empleo de sinónimos.
- Composición de palabras y empleo de prefijos y sufijos.
- Sustituir frases por otras equivalentes.

#### Sexto curso

- Equivocidad de algunos vocablos.
- Valor y uso de los términos de relación.
- Ampliación y reducción de frases.

#### Séptimo y octavo cursos

- Vocabulario básico de profesiones u oficios.
- Análisis de palabras distinguiendo la raíz y los afijos.
- Técnica de la expresión telegráfica.

Tanto para lo que llevamos dicho sobre evaluación de la conversación como para lo referente al vocabulario y lo que expongamos después con relación a los otros aspectos de la Lengua, es válida la salvedad de que en todo proceso evaluativo hay que distinguir entre lo que es una prueba de progresión y lo que pudiera ser una de promoción a final de curso. Unas y otras, como son diferentes en su finalidad, tienen que serlo también en su extensión y forma.

### EVALUACION DE LA ELOCUCION

He aquí otro proceso de evaluación tanto o más difícil de realizar objetivamente como el de la conversación. Sin embargo, algo se podrá intentar teniendo en cuenta lo que se exige legalmente en los cuestionarios. De acuerdo con ellos, consideraremos unos ejercicios en los cuales cabe asentar un control en el aprendizaje del lenguaje oral y que, en orden de menor a mayor dificultad, pudiera ser:

- 1.º Pronunciación de vocablos con alguna dificultad léxica, como los que muchas veces constituyen los llamados trabalenguas. En una primera fase o curso pudiera consistir la prueba en la pronunciación de palabras tales como Gabriel, transparente, etcétera, para dar paso en el siguiente curso a otras más dificultosas (embotellamiento, acostumbrarse...), llegando en los cursos finales a la proposición de algunos tecnicismos, como otorrinolaringólogo, individualización, etcétera...
- 2.º Lectura expresiva de textos literarios en prosa y en verso para hacer notar la diferente entonación según la índole de las expresiones (interrogativas, admirativas, desiderativas...). En las etapas elementales, el texto puede ser corto, a base de frases dialogadas; en un período medio pueden emplearse versos no muy largos, fábulas o canciones, y en los últimos cursos se llegará a romances o poemas de alguna extensión para que puedan apreciarse el ritmo, la cadencia, etcétera.
- 3.º Dramatizaciones, que pueden ir desde las escenas de cuantos más sencillos e infantiles hasta pequeñas piezas de teatro escolar, y de todo lo cual existen abundantes modelos en nuestros textos o manuales de Primera y Segunda Enseñanza.

Mediante estos ejercicios se pueden valorar:

- Facilidad para adaptarse al papel representado.
- Originalidad, inventiva y gracia.
- Improvisación y soltura ante el público.
- ...

4.ª Una cuarta y última manifestación, propia de los cursos finales de escolaridad puede encontrarse en las exposiciones de temas aprendidos, pequeños discursos, teatro leído, etc.

#### EVALUACION DE LAS NOCIONES GRAMATICALES

Finalmente, recordemos lo que ya hemos insinuado sobre la facilidad, al igual que en vocabulario, para encontrar pruebas de evaluación referentes a los conocimientos gramaticales. Los mismos tipos de exámenes que se utilizan para la Aritmética, la Geografía o las Ciencias pueden adaptarse a la exploración del proceso de aprendizaje de la Gramática.

Unicamente hay que tener en cuenta lo siguiente:

- a) En el primer curso de escolaridad, donde este tipo de nociones brillan muy justificadamente por su ausencia, y en el segundo, donde sólo revisten un carácter estrictamente funcional, no caben pruebas de evaluación.
- b) Para los cursos tercero y cuarto no son aconsejables pruebas de tipo analítico y sí de reconocimiento dentro del propio contexto de aquellas partes de la oración, o de sus accidentes más usuales, que se refieren al núcleo del nombre o al núcleo del verbo.
- c) Durante los cursos quinto y sexto pueden llevarse a efecto pruebas sobre análisis morfológico de todas las partes de la oración, sin llegar en el mismo a una descomposición exhaustiva de la palabra, sino más bien considerándola como elemento de la frase.
- d) El análisis sintáctico más fundamental, junto con el comentario gramatical de algu-

nos textos, puede ser la base de la evaluación que nos ocupa en los dos últimos cursos de escolaridad obligatoria.

\* \* \*

Hubiéramos querido, y eso es quizá lo que hubiesen deseado muchos de nuestros lectores, revestir este estudio de un carácter aplicativo-práctico. No lo hemos logrado, evidentemente, por varias razones: porque ello hubiera sobrepasado el espacio asignado, porque era preciso una previa experimentación, mayor cantidad de fuentes de las que realmente existen a este respecto y porque es posible también que hubiéramos caído en la «receta», casi nunca válida en todos los casos.

Sin embargo, creemos aportar algo con las precedentes consideraciones, que si se piensan y miden, opinamos que, «mutatis mutandi» en cada caso y hora, pueden, más o menos fácilmente, traducirse en verdaderos ejercicios de evaluación o comprobación del rendimiento escolar en el sector instructivo —educativo del lenguaje oral—, tentativa —reiteramos— indudablemente ardua.



# Evaluación objetiva del rendimiento de los escolares en Matemáticas

---

Por ALVARO BUJ GIMENO

Jefe del Departamento de Manuales Escolares

---

Una de las cuestiones que debe plantearse el profesor es la evaluación del rendimiento de sus alumnos en matemáticas, bien sea dentro de las pruebas parciales a través del curso escolar o en la final, para la promoción de un curso a otro.

Existen muchas pruebas objetivas a las que podríamos remitir; sin embargo, parece adecuado en esta ocasión señalar algunas directrices que puedan acomodarse mejor a nuestra actual estructura escolar y, desde luego, a la pauta señalada en nuestros vigentes cuestionarios para esta materia.

La finalidad de la prueba ha de ser clara, y creemos que procede tener bien delimitados los objetivos que perseguimos en la enseñanza, y de ahí en la comprobación del grado en que nuestros alumnos los hayan alcanzado. Si bien podemos partir de un esquema global que abarque la totalidad de los cursos, es indudable que la formulación concreta de los *ítems* nos exige descender a los que específicamente correspondan a cada curso.

La peculiar estructura noética de esta materia y su gran valor formativo marcan una primera exigencia a la formulación de la prueba; lo puramente *informativo*, las *destrezas operativas*, los *problemas* y las *relaciones lógicas* deben formar un todo dentro de la formación alcanzada por el alumno. No se trata aquí de formular una prueba analítica que nos permitiese diagnosticar factorialmente, sino más bien de preparar una serie de cuestiones que globalmente nos den una evaluación de la madurez alcanzada por los alumnos.

Quizá la primera tarea que convenga abordar sea catalogar el repertorio de cuestiones básicas tanto para aritmética cuanto para geometría. Hecho este análisis, habría que considerar no sólo los sectores, sino la forma de plantear las cuestiones, los *ítems*, de la prueba. Debería estudiarse el grado de dificultad, plantearlas en forma clara y precisa; todas ellas deben ser representativas y alternando la for-

ma de presentación. A este último respecto debe consultarse y tener presente un esquema de tipos de pregunta que puede ser el de Buyse (1). Preguntas de recuerdo con respuesta simple o bien de texto mutilado; preguntas de reconocimiento que exijan elección única; apreciar la mejor respuesta o de razonamiento.

Hecho el estudio precedente se puede pasar a la formulación concreta de cada prueba, y que a título de muestra presentaremos para cada curso.

## 1. MEDIDA OBJETIVA DEL RENDIMIENTO EN ARITMETICA

La enumeración de los temas tratados en los vigentes cuestionarios sería prolija y, por otra parte, innecesaria, puesto que el maestro no tiene más que consultar, y sobre todo más detallada si ha sido posteriormente desglosada en diversos aspectos a través del programa correspondiente; pero nuestro empeño no es ahora analítico, sino sintético para fines de organización y planificación. A la par puede servir para considerar en bloque la totalidad de los objetivos perseguidos en la materia en el aspecto formal.

Podemos distinguir dos bloques: el de los algoritmos aritméticos, por un lado, y el sistema métrico decimal, por otro. En primer lugar, partir de la idea de conjunto y sus relaciones: correspondencia, unión-y partición. La serie natural de los números (viendo el número como una propiedad del conjunto). Identificación y escritura de números enteros y fraccionarios. Adición y diferencia numéricas. Multiplicación y división; multiplicación y potenciación. Operaciones con números fraccionarios. Propiedades de las cuatro operaciones fundamentales. Potenciación de enteros y fraccionarios. Divisi-

(1) BUYSE, R.: *La experimentación en Pedagogía*. Editorial Labor.

bilidad. Proporcionalidad. Notación algebraica: monomios y polinomios. La ecuación lineal.

Noiones de aritmética mercantil. Conocimiento del sistema métrico decimal: comprensión y relación entre sus unidades fundamentales. El Sistema Internacional de Medidas.

Esta síntesis, sin duda defectuosa, por escueta, debe tener en cuenta otro extremo: la comprensión y uso correcto del vocabulario aritmético en relación con los conocimientos alcanzados y las técnicas o mecanismos operativos (2).

El paso siguiente pudiera tener en cuenta, para redactar los *ítems*, los conocimientos en torno a nociones aritméticas y vocabulario específico, cálculo escrito y mental y problemas. Estos últimos ya implican no sólo el conocimiento de las reglas, sino el de relaciones lógicas siquiera sea en un nivel elemental.

En cualquier caso, los *ítems* han de tener como base de concreción un contenido que responda a situaciones y necesidades de la vida cotidiana, sobre todo por lo que a problemas se refiere.

Algunos ejemplos podrían concretar las ideas generales apuntadas. Supongamos que debemos formular alguna prueba para comprobar el nivel alcanzado en torno a la potenciación:

- 1) La potenciación equivale a una ... en que todos los factores son iguales. (*Multiplicación.*)
- 2) El exponente de una potencia indica las veces que la ... se toma como factor. (*Base.*)
- 3) Calcular:  
 $3^6 = \dots$ ;  $10^4 = \dots$ ;  $12^3 = \dots$ ;  $(2/3)^2 = \dots$ ;  
 $(1/4)^2 = \dots$ ;  $(3/2)^3 = \dots$
- 4) ¿Cómo se podría descomponer el número 26.641, teniendo en cuenta que los distintos órdenes de unidades son potencias de 10?  
 $20.000 = 2 \cdot 10^4$ ;  $5.000 = 5 \cdot 10^3$ ;  $600 = 6 \cdot 10^2$ ;  
 $40 = 4 \cdot 10^1$ ;  $1 = 1 \cdot 10^0$
- 5) ¿Con qué tipos de billetes y monedas en uso podría pagarse la cantidad anterior, de forma que se emplease el menor número posible?

Un esquema como el precedente permite graduar la dificultad de los *ítems*, y el planteamiento puede hacerse de forma desglosada para las cuestiones más complejas, recurriendo a formas diversas.

## 2. EL RENDIMIENTO EN GEOMETRIA

Por considerarlo interesante y altamente valioso, reproducimos para esta materia el conjunto de técnicas y nociones que Puig Adam considera básicos (3) en el nivel de la enseñanza primaria.

(2) Una actualización que implicase desarrollar la matemática moderna en la escuela nos llevaría a realizar esta síntesis de modo muy diverso. Esperamos que la formación del magisterio, también actualizada, traiga consigo algún día la modificación de los cuestionarios, textos, métodos de enseñanza, material específico, etcétera, pero hoy la realidad es muy distinta.

(3) PUIG ADAM: *Sobre la enseñanza de la geometría en la escuela primaria*. "Bordón", núm. 35, marzo de 1953, páginas 271-80.

La geometría tiene un doble fin: utilitario y formativo. Se puede sintetizar en el reconocimiento, medida y construcción de las formas geométricas. Hay que lograr que los alumnos tengan la intuición espacial, captando la forma, posición y extensión. Se debe buscar la relación existente entre la forma y el movimiento, y a nuestro nivel las transformaciones en el plano.

Dentro de la adquisición de técnicas elementales, cabe señalar ejercicios de reconocimiento y denominación de formas, asociaciones motrices y lenguaje geométrico. Para la construcción: el dibujo libre, recortes, asociaciones estéticas, trenzados, mosaicos, etcétera; por otra parte, el uso de instrumentos sencillos: cuerdas, reglas, compás, escuadras, plomada. En el campo de la medida: la directa de longitudes y ángulos, y la indirecta de longitudes. La relación pitagórica. Cálculo de áreas y volúmenes.

Ya en cursos más avanzados debe comenzar el cultivo de la intuición espacial. Aquí cabe todo el sector de capítulos en torno a forma y posición, movimiento, simetrías, traslaciones, perpendicularidad, paralelismo, giros y semejanzas. Las relaciones de magnitud, mayor y menor; estimación aproximada de longitudes, asociación de movimientos, velocidades. Areas y volúmenes. Equivalencia.

Hasta ahora no se abordan las definiciones, pero una forma de iniciar el método lógico puede ser el descubrimiento de propiedades características y definición espontánea de figuras. También se puede lograr mediante ejemplos sencillos el encadenamiento deductivo en forma sencilla.

Volviendo a nuestro tema, supongamos que debemos proponer a nuestros alumnos una serie de cuestiones en torno a los cuadriláteros. Podrían ser las siguientes:

- 1) Uno de estos cuadriláteros tiene los cuatro ángulos iguales. ¿Cuál es? (Rombo, trapecio, cuadrado.)
- 2) ¿Qué instrumentos emplearías para trazar un cuadrado. (*Regla y escuadra.*)
- 3) Los cuadriláteros cuyas diagonales se cortan en su punto medio se llaman ... (*Paralelogramos.*)
- 4) ¿En cuántas partes has de dividir un cuadrado para obtener otro cuyo lado sea la mitad del primero? (*En cuatro.*)
- 5) El suelo de una habitación tiene forma rectangular. Tiene 9 m. de largo y 4 m. de ancho. Queremos construir otra que sea cuadrada y tenga la misma superficie que la primera. ¿Cuánto debe medir de lado? (*6 metros.*)

Indudablemente la tarea que el maestro realiza, aparte de los ejercicios propios del desarrollo de los temas, requiere preparar las pruebas de progresión y las finales de promoción de curso. La evaluación de matemáticas, de la misma forma que en las otras materias, en cada curso resume y condensa las propuestas en las pruebas parciales.

### 3. LA PRUEBA OBJETIVA DE MATEMATICAS EN LA ESCUELA PRIMARIA

A título de orientación incluimos una muestra de *ítems* para los seis primeros cursos de escolaridad. Hemos visto los criterios de dificultad y tipos de formulación; ahora tendremos en cuenta el de selección y representatividad.

#### CURSO PRIMERO

- 1) Pon los números que faltan:  
2, 4, ..., 8, ..., 12; 20, 18, ..., 14, 12, ..., 8, 6, ..., 2.
- 2) Haz estas sumas y restas, y pon los números que faltan:  
 $6 + 3 = 4 + \dots$ ;  $7 + \dots = 15 + 3$ .  
 $10 - 3 = 9 - \dots$ ;  $7 - 3 = 9 - \dots$
- 3) Anota el doble de estos números:  
3 — ...; 5 — ...; 7 — ...  
Ahora la mitad de éstos:  
16 — ...; 20 — ...; 14 — ...
- 4) Escribe tres cosas que tengan forma redonda y otras tres que sean cuadradas.
- 5) Yo tenía 3 pesetas, perdí 1, pero luego me dieron 6. ¿Cuántas tengo ahora?

#### CURSO SEGUNDO

- 1) Escribe el número setecientos cinco.
- 2) Para tener el número 545 sumo  $500 + 40 + 5$ . ¿Cómo obtendré el número 937?
- 3) Inventa un problema que tengas que sumar  $40 + 25$  y después restarle 12.
- 4) Escribe 2 m. en centímetros, luego súmale 40 centímetros y calcula la tercera parte.
- 5) Escribe las clases de líneas que conozcas.

#### CURSO TERCERO

- 1) Haz la multiplicación  $42 \times 23$ , aprovechando que  $23 = 20 + 3$ .
- 2) Escribe en forma de fracción estos decimales:  
 $0,5 = \dots$ ;  $5,1 = \dots$ ;  $0,2 = \dots$
- 3) Ordenar estas cantidades de mayor a menor:  
a) 25 m., 6 Dm., 65 dm.  
b) 2 Kg., 3.000 grs., 79 dgrs.  
c) 90 l., 0,95 Dl., 0,3 Hl.
- 4) Mi mesa de trabajo tiene 1,40 m. de largo y 70 cm. de ancho. ¿Cuántos  $\text{dm}^2$  ocupa?
- 5) Por dos cuadernos iguales y un lápiz me han cobrado 9,50 pesetas. El lápiz vale 1,50 pesetas. ¿Cuánto cuesta cada cuaderno?

#### CURSO CUARTO

- 1) Ordena estas fracciones de menor a mayor:  
 $\frac{2}{5}$ ,  $\frac{1}{4}$ ,  $\frac{1}{9}$ ,  $\frac{2}{4}$
- 2) Calcula en Hms., Dms., m. y cm. lo que has recorrido, dando 235 pasos. En cada paso andas 0,6 m.
- 3) La longitud de la base de un triángulo isósceles es de 1,5 m.; los otros dos lados miden,

cada uno, el doble de la base. ¿Cuánto mide el perímetro del triángulo?

- 4) Al dividir la longitud de una circunferencia por su diámetro siempre da el ... número. Aproximadamente es ... y se llama ...
- 5) Escribe en números romanos el año en que estamos.

#### CURSO QUINTO

- 1) Ordena estos números de menor a mayor:  
 $\frac{2}{3}$ ,  $4$ ,  $\frac{1}{5}$ ,  $0,25$ ,  $\frac{2}{9}$ .
- 2) En una vivienda la cocina ocupa  $\frac{1}{10}$  de la superficie total y el salón  $\frac{1}{5}$ . ¿Qué parte de la superficie total ocupan en conjunto el resto de las habitaciones?
- 3) En una carretera vemos una señal indicadora de la pendiente: dice 12 por 100. A partir de este momento comenzamos a subir, recorriendo 0,55 Km. ¿Cuántos metros de desnivel hemos salvado?
- 4) ¿Qué ángulos forman las agujas de un reloj a las tres en punto?
- 5) Los ángulos agudos de un triángulo rectángulo isósceles valen:  $30^\circ$ ,  $60^\circ$ ,  $45^\circ$ .

#### CURSO SEXTO

- 1) Calcular:  
 $\frac{2}{3} + \frac{1}{5} + \frac{2}{7}$ .
- 2) Descomponer en factores primos los números: 1126 y 2140.
- 3) Distribuir 360 pesetas en partes proporcionales a la edad de tres niños. Se sabe que el menor tiene seis años y el mayor diez; el mediano tiene de edad la media de los otros dos. ¿Cuántas pesetas corresponderán a cada uno?
- 4) El minuterero de un reloj tiene 1,5 cm. de largo. ¿Cuál es la longitud del arco descrito por su extremo en media hora?
- 5) La longitud de una circunferencia es 3,1416 metros. Tomamos un sector circular de  $30^\circ$ . ¿Cuál será el área correspondiente a dicho sector?

En realidad, el maestro puede preparar fácilmente los *ítems* de la prueba, teniendo presentes las cuestiones propuestas a través del curso, y seleccionándolas adecuadamente para que permitan comprobar globalmente el rendimiento de cada escolar en esta materia.

#### BIBLIOGRAFIA

- ANDRÉS MUÑOZ, C.: *Determinación objetiva del rendimiento aritmético en la escuela primaria*. "Bordón", 35, páginas 281-91.
- FERNÁNDEZ HUERTA, L.: *Bases de la enseñanza correctiva en aritmética*. "Bordón", 35, págs. 257-71.
- PUIG ADAM, P.: *Sobre la enseñanza de la geometría en la escuela primaria*. "Bordón", 35, marzo 1953, págs. 271-81.
- REY PASTOR y P. PUIG ADAM: *Metodología y didáctica de la matemática elemental*. Madrid, 1933.





## Evaluación de la expresión artística

Parece razonable exponer al comienzo de este trabajo la especial condición que posee el campo sobre el que vamos a reflexionar. En una época en que los procedimientos de evaluación de actividades humanas ha llegado a estimable grado de perfección y en que la comprobación objetiva del trabajo escolar constituye un acreditado instrumento didáctico, no es nada brillante confesar, como punto de partida, la imprecisión de unas técnicas evaluatorias como las que nos vemos obligados a recomendar para medir el grado de desarrollo que alcanza la expresión artística en los educandos.

La aludida imprecisión viene condicionada por dos claras premisas: la especial naturaleza de este sector de disciplinas escolares y la carencia de fórmulas técnicas para la evaluación de las mismas. Es decir, que

- no tenemos una programación concreta y definida que nos indique el escalonamiento de los niveles alcanzables en cada una de estas técnicas, y
- carecemos de instrumentos de medida utilizables para una valoración convencional.

### PROBLEMÁTICA DE LA PROGRAMACIÓN

Las dificultades registradas provienen de un complejo de factores que no resulta ocioso señalar. Esto es fácilmente comprensible si pensamos que para que un medio de comprobación sea aceptable es preciso que se refiera a un proceso continuo y lineal, en que los gradientes ofrezcan una progresión sin derivaciones. Fijar un patrón convencional de valores y hallar los procedimientos instrumentales para detectarlos objetivamente —que son requisitos esenciales de la evaluación— resultan tareas harto difíciles de coronar en torno a la expresión artística, cosa fácilmente comprensible si atendemos a las siguientes notas:

a) Este grupo curricular se halla formado por tres materias distintas de caracteres esencialmente dispares. A simple vista se aprecia la imposibilidad de integrar en un todo coordinado el dibujo y la pintura, la música y el canto y las manualizaciones.

b) Dentro de cada una de las materias existen diversas modalidades, como puede advertirse con sólo mirar a los Cuestionarios Nacionales.

c) Los objetivos a conseguir en torno a estas disciplinas son ampliamente diversificados, pues abarcan a madurez expresiva, destrezas técnicas, conocimientos, valores estéticos...

d) En las tres materias existe una gran carga de aptitud subjetiva, mayor, sin duda, que los factores de índole intelectual que determinan el aprendizaje de cualquier disciplina escolar. Resulta obvio que las condiciones personales establecen radicales matices en cuanto a las posibilidades de formarse en las ramas gráfico-pictórica, musical y manualizadora.

### PROBLEMÁTICA DE LA EVALUACIÓN

A la dificultad de programar estas enseñanzas para obtener un patrón convencional que las gradúe progresivamente en niveles de valor. Sabemos perfectamente cuándo un niño dibuja bien o mal, cuál es la calidad de sus facultades cantoras, qué grado de destreza ofrece en el empleo de sus manos...

Cualquier maestro está en condiciones de valorar la calidad de las realizaciones de sus escolares en estas disciplinas. Pero le será muy difícil explicar cuáles son las

a) La indefinición de los objetivos propios de las técnicas de expresión, que no es posible concretar por múltiples y abstractos.

b) La extrema dificultad de hallar recursos que permitan la expresión de las destrezas adquiridas en términos claramente objetivos.

c) La necesidad de analizar individualizadamente los trabajos, ya que no caben fórmulas que proporcionen datos normalizados tabulables.

De aquí parece deducirse una pesimista conclusión respecto a las posibilidades de evaluar la expresión artística. Y es momento de manifestar que, si bien encontramos obstáculos casi insuperables para valorar objetivamente las tres materias que consideramos, no constituye ningún problema el formular un juicio subjetivo de valor. Sabemos perfectamente cuándo un niño dibuja bien o mal, cuál es la calidad de sus facultades cantoras, qué grado de destreza ofrece en el empleo de sus manos...

Cualquier maestro está en condiciones de valorar la calidad de las realizaciones de sus escolares en estas disciplinas. Pero le será muy difícil explicar cuáles son las

reglas y baremos de que se ha valido para su calificación. Al buen juicio magistral, a su costumbre de ver y comparar trabajos, a su golpe de vista para captar lo que es esencial en cada caso... hay que remitir la técnica estimativa para la valoración del rendimiento.

Este procedimiento subjetivo puede parecer simple e imperfecto; pero bien mirado no es de menos categoría técnica que los recursos objetivos. Nada mejor que el buen sentido y juicio de un maestro para situar a cada alumno en el escalón correspondiente a su nivel de adquisiciones. Ya sabemos que los procedimientos objetivos no pueden descartar nunca el criterio personal del educador. Por tanto, en este caso, el empleo de este expediente no sólo está justificado por razones de fuerza mayor, sino por la validez intrínseca del mismo.

### TÉCNICA DE ACTUACIÓN

¿Cuál habrá de ser la actitud del maestro en este trance? Nos permitimos recomendar algunas reglas para su actuación a partir de un esquema como el siguiente:

1.ª Considerar detenidamente los programas y deducir en ellos cuáles son los aspectos destacados que pueden ser objeto de evaluación.

2.ª Fijar lo más claramente posible unas líneas de progresión en cuanto a la adquisición de destrezas.

3.ª Tender a la ordenación por rangos de los trabajos de los propios escolares, de modo que los niveles se fijen por la comparación de las realizaciones de los alumnos de la escuela. Es más sencillo ordenar por calidades un grupo de trabajos que tenemos ante nosotros, que encontrar escalas convencionales a las que referir las realizaciones de los niños.

4.ª Reservar al golpe de vista del educador la determinación del

Por JUAN NAVARRO HIGUERA

Jefe del Departamento de Material Didáctico

grado de desarrollo alcanzado por cada alumno en estas técnicas.

## DIBUJO Y PINTURA

Para valorar el dibujo pueden adoptarse, por ejemplo, estos criterios:

a) *Grados evolutivos manifestados por la interpretación de la figura humana.*

La figura humana es uno de los motivos más frecuentemente representados. En su interpretación existen unas constantes que pueden permitir el establecimiento de escalas de calidades. Como antes se apuntaba, se cuenta con elementos básicos comparativos, como son las escalas de producción. Un ejemplo de éstas puede verse en *Manual de tests para la Escuela Primaria*, del doctor García Hoz.

b) *Grados evolutivos manifestados por la madurez expresiva alcanzada en diversos aspectos.*

A modo de ejemplo, brindamos unos puntos que pueden servir de referencia para que el maestro establezca la correspondiente nivelación. Para ello tomamos los aspectos más adecuados de cada curso, bien entendido que lo hacemos a título meramente indicativo, con base experiencial, pero no experimental.

Las cualidades exigibles al dibujo deben referirse a los objetivos generales, que, para cada curso, se indican a continuación:

*Curso primero.*—Dibujo espontáneo de expresión simbólica. No se exigirán fidelidad ni perfección. Basta con que exista una relación apreciable entre la creación y la idea que la ha motivado.

*Curso segundo.*—Dibujo sugerido sobre temas familiares al niño. La interpretación habrá de tener cierta seguridad en el trazo y una construcción lógica.

*Curso tercero.* — Reproducción de modelos con formas algo complicadas. Atender a la corrección

en la forma, en la disposición y en las proporciones.

*Curso quinto.* — Interpretación del natural de objetos de formas regulares, principalmente basadas en los cuerpos de revolución. Atiéndase al modo de expresar el volumen (sombras), a la proporción de sus partes y a la iniciación de la perspectiva.

*Curso sexto.*—Interpretación del natural de modelos de formas irregulares vistas en escorzo. Cierta rigor en las proporciones, indicación de volumen y perspectiva y consideración a lo que se “ve” del modelo, más que a lo que se “piensa” sobre el mismo.

*Curso séptimo.*—Realización de los modelos geométricos programados, demostrando fidelidad y limpieza en el trazado. Destreza en el manejo del compás, la regla y el doble decímetro.

*Curso octavo.* — Realización de dibujos a escala, interponiendo croquis acotados y haciendo éstos a partir de objetos. Interpretación correcta y trazado con relativa perfección. Manejo adecuado de compás, doble decímetro, transportador y escuadras.

## MANUALIZACIONES

Las dificultades de valorar el rendimiento en los trabajos manuales son mayores que en el dibujo y la pintura. La formulación de escalas de producción podría intentarse respecto a determinados tipos de creaciones, pero no es práctico su empleo y debe descartarse.

Habrà que recurrir a la ordenación de los trabajos realizados de acuerdo con la perfección que, de un modo empírico, se estime. Ordenados los trabajos de mejor a peor, se otorgarán las calificaciones pertinentes.

Para tener una idea de cuáles pueden ser los grados en que pueden establecerse los grandes nive-

les de la actividad manual podíamos considerar de modo general estos cuatro estratos:

1.º Trabajo de pura memoria, invención y reproducción de modelos sencillos.

2.º Reproducción de modelos con su forma y dimensiones o con dimensiones dadas.

3.º Reproducción de un modelo según un croquis acotado o un dibujo.

4.º Trabajos de invención y de imaginación creadora.

## MÚSICA Y CANTO

Con esta materia llegamos al terreno en que la evaluación del rendimiento tropieza con mayores dificultades.

El carácter intangible de la música obliga a que la evaluación tenga que hacerse de un modo completamente subjetivo.

¿Sobre qué puntos puede hacerse la estimación? De un modo enteramente personal nos atrevemos a señalar los siguientes:

- Aptitud para seguir el ritmo.
- Entonación y vocalización de sonidos.
- Realización de matices en la interpretación de canciones.
- Capacidad para la participación en los cantos corales.

Tomando como punto de referencia estos cuatro aspectos que se acaban de expresar es posible establecer unos patrones capaces de brindar elementos de juicio que permitan calificar el grado de madurez alcanzado por los escolares en esta disciplina. La observación constante de los alumnos por parte del maestro, en la que tome como parámetros los puntos enumerados, puede permitirle valorar, aunque sea de un modo un tanto general e impreciso, el aprovechamiento en materia de canto.

# Estimación del rendimiento social de la escuela

---

Por CONSUELO SANCHEZ BUCHON

Jefe del Departamento de Planificación

---

El aspecto social de la Escuela no puede valorarse con un tipo de «ítems» parecidos a los que se utilizan para medir otros aspectos de la cultura de los alumnos. Pero es indudable que existen realizaciones y conquistas en el orden social, las cuales permiten estimar en un grado mayor o menor el rendimiento en este orden.

En los artículos anteriores se ha tratado de comprobar el nivel que el alumno alcanza en cada curso y en relación con determinada materia: Lenguaje, Unidades globalizadas, Ciencias, Geografía, Historia, etc. Aquí no se trata de valorar al alumno, sino a la entidad Escuela. No a la materia de un curso, sino a la labor escolar tomada en su totalidad a través de los distintos cursos. No a determinados conocimientos sociales, sino a toda la orientación de la pequeña comunidad escolar.

Sólo una Escuela que se sienta inmersa en la sociedad que la rodea y que comprenda la necesidad que tiene de recibir de la comunidad para formar integralmente al niño, y de dar a la comunidad su cultura para elevar a esa sociedad, es la Escuela, que proporciona a sus alumnos la vida social que precisan para lograr el auténtico progreso.

## EL NIVEL SOCIAL DE LA ESCUELA

La Escuela, en todo caso, tiene un nivel social. Es una comunidad de maestros y discípulos, una sociedad formativa dentro de una sociedad más amplia. La vida del escolar, por ser escolar, es esencialmente social.

Además, la Escuela, aun sin salir de su recinto, tiene una proyección fuera. Una Escuela, enclavada en un pueblo o barrio, consigue que éstos suban de nivel en unos años.

En consecuencia, no tendría sentido afirmar que «la Escuela primaria carece de vida social». Lo social es inherente a la estructura y funcionamiento escolar.

Pero también es obvio que la Escuela, aun siendo por naturaleza social, puede no comprender las verdaderas relaciones sociales, no favorecer la orientación genuinamente social, no desarrollar ni dar el alcance que corresponde a la dimensión comunitaria.

Por esto tiene justificación el que se trate de valorar o de medir en un sentido amplio el rendimiento social de esta pequeña comunidad escolar, y el dar un toque de atención sobre este aspecto tan fundamental para que se revalorice al máximo.

Una vida altamente comunitaria y unas estrechas relaciones sociales no sólo son convenientes, sino absolutamente indeclinables a la Escuela si ésta quiere ser auténtica. Los sistemas escolares son eficaces en la medida que se tiene en cuenta la influencia que la sociedad puede ejercer en la Escuela, y ésta en aquélla. Las relaciones de hoy son índice de la influencia que la Escuela tiene hoy y ejercerá mañana en la comunidad.

En resumen, la formación integral del alumno y el perfeccionamiento de la organización escolar están, en su mayoría, en función del nivel social que alcanza la Escuela.

## SECTORES EN LA VIDA SOCIAL DE LA ESCUELA

Podemos establecer tres grandes capítulos o sectores de la vida social de la Escuela:

1. Formación social de los alumnos.
2. Relaciones sociales y colaboración con la comunidad circundante.
3. Relación con un ámbito más extenso.

En cada uno de estos sectores indicaremos una serie de logros o realizaciones que permiten estimar el nivel social que alcanza determinada Escuela.

### 1. FORMACION SOCIAL DE LOS ALUMNOS

En este apartado nos fijamos especialmente en el desarrollo integral de la personalidad de cada alumno, como miembro de una sociedad a cuyo progreso y bienestar ha de contribuir.

Distinguimos formación social: a) Dentro de la Escuela. b) Fuera de la Escuela.

#### 1.1. Formación social dentro de la Escuela.

A modo de ejemplo señalamos unas metas o niveles que deben conseguirse a lo largo de la escolaridad, aunque, claro es, con la adaptación a la edad del niño y a su situación como grupo.

##### 1.1.1. Conocimientos en general.

No se trata de dar conocimientos que no estén incluidos en los Nuevos Cuestionarios. Los Cuestionarios se han elaborado dentro de un alto sentido social. Como muestra podemos ver algunas de las Unidades Didácticas cogidas al azar de entre los tres primeros cursos:

- La familia.
- La vivienda.
- Amigos y vecinos.
- La calle.
- Comprar y vender.
- Las fiestas.
- La Iglesia.
- La localidad.
- La Escuela.
- El sacerdote.
- El médico.
- El pastor.
- El pescador.
- El leñador.
- El minero.
- El albañil.
- El herrero, etc.

En cursos sucesivos se acentúa este carácter social. El sector de los «hábitos sociales» que se exigen dentro de la «Habitación» y el apartado de «Educación cívica y social» son una demostración palmaria de la exigencia de vida social que preconizan los Cuestionarios.

Pero, sobre todo, aún más que el contenido, lo que se ha de valorar es la orientación y sentido que se dé a toda la enseñanza y que originará hábitos sociales de:

- Valorar la gran dignidad de la persona humana.
- Tendencia a desarrollar lo que une a los hombres entre sí.
- Estimar los esfuerzos y realizaciones humanas en pro del acervo común cultural.
- Comprender las causas y hechos que han separado a los pueblos. Percibir que pueden existir medios más eficaces para la solución de estas tensiones que las armas y la violencia.
- No colocar el acento de la Historia en las luchas y guerras sostenidas por los pueblos.
- Reconocer que la paz auténtica es un gran bien. Y que superar de forma amistosa los antagonismos entre los pueblos es lo verdaderamente cristiano y el mejor índice de progreso.

##### 1.1.2. Conocimientos específicos de enseñanza social.

Valoramos la adquisición por parte de los alumnos, siempre adaptada a su edad y circunstancias de unas ideas claras sobre:

- Dignidad de la persona.
- Derechos de todos los hombres.
- Criterios que deben presidir las relaciones humanas.
- Doctrina social de la Iglesia.
- Documentos de las Naciones Unidas.
- Lo social en las realidades personales, familiares, escolares, locales, nacionales e internacionales.
- Trabajo de algunos organismos:
  - De tipo nacional.
  - De tipo internacional: CARITAS, UNESCO, OMS, FAO, UNICEF.

##### 1.1.3. Objetivos específicos de la formación social.

Consideramos una serie de actitudes sociales como otros tantos «ítems» de valoración.

- Tendencia a situar los problemas del bien común en primer plano.
- Aptitud para percibir en una situación concreta lo que es mejor para el bien de todos.
- Actitud de apertura, comprensión y respeto hacia los demás.
- Facilidad para organizar trabajos sencillos en equipo, percibiendo las cualidades convenientes para ser un buen miembro del mismo.
- Desarrollar las virtudes sociales de:
  - Verdad y sinceridad.
  - Justicia y caridad.
  - Deben destacarse los aspectos de responsabilidad, laboriosidad, lealtad, agradecimiento, alegría, respeto, orden y puntualidad.

### 1.1.4. También se valorarán los medios para conseguir estos objetivos.

- Realización de proyectos para mejorar el aula, la Escuela y participar en obras sociales.
- Trabajo en equipos.
- Integración voluntaria del niño en clubs escolares.
- Prestar atención a los intereses de los demás.
- Ejercitarse mucho en el diálogo. Acostumbrarse a preguntar, escuchar, opinar, esperar, hacerse cargo de las razones del otro, expresar sus puntos de vista con claridad, etcétera.
- Tomar parte activa en distintos cargos escolares, con la significación de servicio a los demás.
- Jugar y hacer deporte, atendiendo al aspecto social.

## 1.2. Actitud social de los alumnos fuera de la Escuela.

Son índices de rendimiento social:

- Respeto y obediencia a los padres.
- Ayuda a la familia en trabajos sencillos.
- Atención deferente a las personas mayores.
- Comportamiento correcto con los vecinos, ancianos, impedidos, niños pequeños.
- Comportamiento adecuado en la mesa, y en las fiestas y distracciones familiares.
- Actitud correcta en la calle, en los medios de locomoción, en las salas de espectáculos, etcétera.
- Comportamiento debido en excursiones y visitas colectivas.
- Hábitos de urbanidad y cortesía.
- No hacer daño a los animales. No estropear las plantas, casas y edificios públicos.
- Circulación vial correcta.
- Contribuir a mantener limpio el pueblo o barrio que habitan.

## 2. RELACIONES SOCIALES DE LA ESCUELA

### 2.1. La Escuela y la comunidad circundante.

Ha de tenerse un conocimiento vital y práctico de la comunidad, en la cual está inserta la Escuela, para poder dar a los alumnos la formación adecuada y elevar el nivel de esa sociedad en la cual se prolonga la Escuela.

#### 2.1.1. Interés por conocer la comunidad.

- Tamaño y tendencia de la población.
- Tipo y situación de la localidad.
- Vivienda.
- Higiene y servicios sociales.
- Cultura y diversiones.
- Gobierno y relaciones humanas.
- Principales fallos y partes débiles que ofrece la población.
- Valores y puntos fuertes de la comunidad.

### 2.1.2. Vivir la vida de la comunidad, lo cual supone:

- Aceptación de hechos y cambios que se operan continuamente en la sociedad y que no van contra principios fundamentales.
- Integración de todo lo que pueda valer para conseguir:
  - Un mayor bien común.
  - Una mejor formación del escolar.

### 2.1.3. Dar a la comunidad una participación de la vida cultural de la Escuela. Consiste principalmente en:

- Reacción constructiva y valiente contra los abusos y antivalores que se dan.
- Formar adecuadamente con y por la sociedad.
- Proyección de virtudes religiosas en la vida pública y social.
- Celebrar actos conmemorativos en los que se mantengan coloquios socio-culturales.
- Establecer una biblioteca viva y circulante de carácter formativo-recreativo que estimule el gusto por las buenas lecturas.
- Ofrecer con alguna frecuencia recitales, danzas y variados festivales infantiles que distraigan y formen artísticamente a la comunidad.
- Planear juegos o competiciones deportivas de los alumnos para llevar la sana alegría y animación a la comunidad.
- Proporcionar audiciones radiofónicas, proyecciones, cine-fórum en todas sus modalidades, etc.
- Exponer alguna vez trabajos de los alumnos e invitar a los vecinos de la localidad.
- Realización por los niños de entrevistas sencillas para conocer profesiones, producciones y distintas manifestaciones culturales de su localidad.
- Redacción de un periódico escolar con motivos orientados a la formación social.
- Trabajar por la promoción social y cultural de los grupos aislados que más lo necesitan.

### 2.2. Colaboración con los grupos o sectores más importantes de la localidad.

#### — Parroquia.

Porque la comunidad parroquial es el ámbito propio del nacimiento y crecimiento en la fe y de la inserción en la familia cristiana, conviene valorar mucho esta colaboración en:

- La Primera Comunión de los escolares.
- El cumplimiento pascual.
- La organización de ejercicios espirituales.
- Certámenes catequísticos.
- Cuestiones con fines religiosos, etc.

#### — Autoridades locales.

- Visitas de cortesía.
- Invitarles al reparto de premios y certificaciones de Estudios Primarios.
- Idem a los festivales escolares, exposiciones y a cuantos actos de relieve se organicen en la vida escolar.

— Otras Escuelas.

- Invitación a distintos actos de relieve escolar.
- Colaboración en la proyección cultural sobre la localidad.
- Organización de algún acto común en pro de la comunidad.

— Familia.

Con los padres debe existir la principal cooperación, ya que sin ellos no se puede educar integralmente al hijo ni hacer una labor eficiente en la comunidad.

- Reunión periódica de grupos.
- Visita a las familias de los escolares con motivo de algún acontecimiento.
- Idem a los centros donde trabajan los padres de los alumnos.
- Orientación de los padres a los alumnos sobre las profesiones propias.
- Colaboración de padres, maestros y alumnos en algún acto en pro de la comunidad.

**2.3. Organización de asociaciones colegiales de:**

- Padres de familia.
- Antiguos alumnos.
- Amigos de la Escuela.
- Jóvenes de uno y otro sexo para que los alumnos mayores puedan ir insertándose en estos grupos.

**2.4. También se valorará la participación, más o menos activa, en las asociaciones complementarias de la Escuela:**

- Mutualidad.

— Coto escolar.

- Obra Misional Pontificia de la Santa Infancia, etc.

**3. RELACIONES SOCIALES  
EN UN AMBITO MAS EXTENSO**

- Sentirse solidarios de todos los hombres.
- Conocimiento y estimación de la cultura de otras naciones.
- Respeto a la libertad de los demás, sean o no personas de nuestra raza, lengua o religión.
- Actitud de apertura y comprensión para con todos los hombres.
- Intercambio cultural y amistoso con escolares de otras provincias y de otros países.
- Cooperar en algunos de los grandes organismos internacionales: CARITAS, FAO, UNICEF, OMS, UNESCO, etc.

Creemos haber expuesto un amplio panorama de orientaciones y logros que pueden conseguirse—más o menos—en la Escuela Primaria y que darán idea de su nivel social. Pero, sobre todo, hemos querido poner de manifiesto la necesidad que tiene la Escuela de preocuparse en un primer término de esta vida cristiano-social que debe presidir todas sus realizaciones. Sólo de este modo se forjarán las personalidades que en el presente y en el futuro contribuirán, derecha y eficazmente, a un mundo más humano, mejor y más feliz.



# Aplicación, corrección y validez de una prueba de rendimiento

Con ser muy laborioso el proceso de planificación y estructuración de una prueba de rendimiento, ya tenga ésta el carácter de global o específica, de profundidad o de rapidez, y aunque se hayan salvado los pasos experimentales previos a su aplicación, de manera que podamos estar seguros de que es adecuada y comprensiva, objetiva y práctica (1), todavía hemos de ser cuidadosos en su aplicación, en su corrección y en la interpretación de los resultados.

Con relación a estas tres últimas operaciones, nunca olvidaremos que siempre que evaluamos lo hacemos persiguiendo un fin o unos propósitos: unas veces intentaremos *apreciar un cambio cualitativo*, logrado mediante el aprendizaje, en la manera o modos de reaccionar ante una situación problemática; otras, quisiéramos convencernos del *rendimiento neto* conseguido en tal período o etapa, ya sea por parte del alumno o en favor de una técnica o del docente. Según sean los objetivos adoptaremos unos procedimientos más o menos rigurosos desde el punto de vista estadístico o para la confiabilidad de la experimentación, pero sin que se menoscabe la seriedad de las medidas y carácter verdaderamente científico.

---

Por **AMBROSIO J. PULPILLO RUIZ**

---

## EXIGENCIAS PARA UNA BUENA APLICACIÓN DE LAS PRUEBAS DE RENDIMIENTO

Parece obvio advertir que al aplicar cualquier tipo de prueba o examen hayan de tenerse especialmente

(1) Cfr. BUYSE, R.: *La experimentación en Pedagogía*. Edit. Laboral, 1957. págs. 188 a 202.

presentes dos condiciones fundamentales, a saber: la objetividad y la imparcialidad.

La objetividad consiste en actuar evitando todo tipo de prejuicios, imposiciones arbitrarias o dogmáticas y cualquier otro factor de opinión personal. Así, y únicamente así, podremos tener la seguridad de que nuestras mediciones son correctas y que ello nos conducirá a justipreciar bien lo que nos proponíamos examinar. Como se ve, esta condición puede depender tanto del instrumento de evaluación en sí como de su aplicación e interpretación de los resultados a que finalmente lleguemos.

La imparcialidad excluye todo favoritismo y la eliminación del llamado "halo afectivo", de tal manera que, *a priori*, no nos inclinemos a favor de unos examinados o en contra de otros por muchos antecedentes que tengamos de ellos. La opinión hay que dejarla a un lado para que se manifieste la verdad objetiva (2).

Por otra parte, en cualquier tipo de investigación o experimentación, y la evaluación debe tener este carácter siempre, nos encontraremos con factores concomitantes, sistemáticos unos y aleatorios o informales otros, pero siempre actuantes o determinantes.

El buen evaluador debe conocerlos bien para tratar de reducir su influencia al mínimo si es que no es posible neutralizarla o eliminarla por completo. Entre los factores sistemáticos o constantes más decisivos están:

- La validez del instrumento.
- La habilidad o perspicacia del evaluador.
- Las instrucciones que se den al empezar la prueba.
- Las posibilidades que encuentre el examinando de informarse o copiar de otros sobre la marcha de la evaluación.

Los factores fortuitos o aleatorios pueden influir positiva o negativamente y se neutralizan a medida que aumenta la extensión de la muestra o la cantidad de alumnos evaluados. La micro-muestra a este respecto adolece de ese defecto, pero es el caso más corriente en la evaluación de pruebas de rendimiento escolar.

#### LA CORRECCIÓN O Puntuación DE UNA PRUEBA DE RENDIMIENTO

Según sea más o menos grande el número de los *ítems* de la prueba o la cantidad de los alumnos sometidos al proceso de evaluación, adoptaremos

(2) BUYSSE, R.: *Op. cit.*, pág. 125.

para la corrección o el "puntaje" un procedimiento más o menos mecanizado, pudiéndose manejar desde el lápiz y el papel hasta la "plantilla" o cartulina perforada.

Corrientemente se vienen empleando tres formas de calificar la solución de una prueba:

- Negativa, dudosa o positiva.
- Mal, regular, bien y muy bien.
- Otorgando un rango de puntuaciones que va desde 0 a 10.

El primer proceder peca de tanjante y sólo es válido para aquellas ocasiones en que la cuestión se sabe o no se sabe. Es el caso de las pruebas denominadas VERDADERO - FALSO (V - F), y solamente se consiente en calificar también la duda o la omisión (O). Estos *ítems* suelen calificarse con los signos (—), (¿) y (+) en honor a la simplificación.

La segunda forma de calificar una prueba, que es la más generalizada o tradicional, supone las calificaciones de Suspenso, Aprobado, Notable y Sobresaliente, si bien hoy día tales apreciaciones llevan implícitas una puntuación que oscila, como el tercer caso, de 0 a 10.

El traducir cualquier sistema de calificaciones a términos numéricos supone una gran ventaja a la hora de querer llevar los resultados a extremos comparativos o probantes, y la escala de 0 a 10 ofrece la suficiente variedad para dar cabida a las principales matizaciones que debe contener una prueba de rendimiento.

Cuando la prueba es compleja y su valoración total se forma con la suma de escalas de puntuaciones diferentes, para homogeneizar los resultados se suele emplear el procedimiento del "percentilado" (3) o la Escala "M", en virtud de la cual cualquier puntuación se traduce, primero en un valor porcentual que va desde 0,0026 a 99,9969, y luego en el valor "M", comprendido entre 90 y 11 (4).

Digamos, por último, a este respecto que cuando una prueba permite escoger la mejor respuesta entre tres o cinco contestaciones sugeridas, la posibilidad de elegir la correcta supera en algo el conocimiento real que el alumno tiene sobre la cuestión. Una fórmula aceptable a tal efecto es la siguiente (5):

(3) Cfr. GARCÍA HOZ, V.: *Normas elementales de Pedagogía Empírica*. Edit. Escuela Española. Madrid, 1962. 4.ª edic. Págs. 136 a 153.

(4) Cfr. PULPILLO, A.: *Inscripción, Evaluación y Agrupamientos Escolares*. Edit. Escuela Española. Madrid, 1965. 2.ª edic. Págs. 68 a 72.

(5) BUNKER, H.: *Principios fundamentales de evaluación para educadores*. Edit. de la Univ. de Puerto Rico, 1963. Pág. 118.



$$\frac{B - M}{n - 1}$$

B = Número de contestaciones buenas o aceptables.  
M = Número de contestaciones malas o erróneas.  
n = Número de alternativas ofrecidas.

#### INTERPRETACIÓN DE DATOS Y VALIDEZ DE UNA PRUEBA DE RENDIMIENTO

Tras la formulación de la prueba, habiendo quedado bien claros los propósitos y los objetivos, y una vez aplicada, sirviéndonos de los instrumentos o técnicas más adecuadas al caso, con su corrección y valoración o puntaje, no queda terminado el proceso de evaluación, sino que todavía falta quizá lo más importante: el análisis y la interpretación de los resultados logrados, que incluyen su ordenación, clasificación y organización, el tratamiento estadístico y la aplicación de criterios para que, una vez convencidos de su validez, podamos formular las conclusiones y recomendaciones que se desprendan real y objetivamente de las mediciones efectuadas.

Con objeto de exponer con la mayor claridad todo esto, vamos a recurrir a un caso práctico. Hace poco más de diez años realizamos en Madrid una experiencia dirigida a medir la validez y fiabilidad de una prueba de instrucción; parte de ella nos viene pintiparada como ejemplo (6).

Se trata del Jalón 2.º de la "Escala sintética de Instrucción" de García Hoz (7), compuesto de 12 ítems, propio para un 2.º curso de escolaridad, niños de siete-ocho años, y que fue sometido a una muestra de 100 alumnos pertenecientes a seis Grupos Escolares distintos. No olvidemos que el valor "probante" de los resultados aumenta con la extensión de la población examinada.

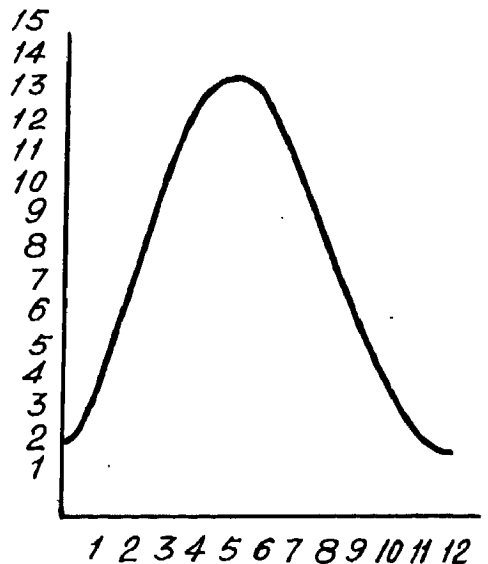
La normalidad de la serie o grupo escogido quedó demostrada al aplicársele con finalidad estadística los criterios de la media, mediana, modo, sigma, error probable, *skewness* y *kurtosis*, para asegurarnos de su valor representativo. Como también se sabe que si el grupo de sujetos examinados se ajusta más o menos a la "campana" de Gauss es porque estamos ante una muestra significativa, hemos añadido igualmente la curva de distribución. A estos efectos debe repararse en aquéllas

que son muy altas a la derecha o a la izquierda (8) y en el fenómeno de la "cabalgadura". El % vencido en el total de la prueba indica si es o no propia de la edad a que se destina.

Puntos	Frecuencias	Criterios
0	0	Me = 5,6
1	6	Md = 5,9
2	6	Mo = 5,0
3	11	S. D = 2,5
4	12	E. P = 1,6
5	16	Sk = 0,360
6	13	Q <sub>1</sub> = 4,16
7	11	Q <sub>3</sub> = 7,0
8	10	P <sub>10</sub> = 2,3
9	7	P <sub>90</sub> = 9,7
10	5	Kur. = 0,191
11	3	
12	0	
Σ de casos: 100		

Porcentaje vencido del total de la prueba:  
46,6 %.

Curva de frecuencia



(6) Memoria de Licenciatura en Pedagogía del autor de este trabajo, cuyo original obra en la Facultad de Filosofía y Letras de Madrid.

(7) Cfr. *Manual de "tests" para la Escuela*. Edit. Escuela Española. Madrid, 1955, págs. 117-126.

(8) Cfr. capítulo de PULPILLO, A., en la obra *Orientaciones pedagógicas para directores escolares*. Publ. del CEDODEP, Madrid, 1965, pág. 428.

TABLA DE ACIERTOS Y ERRORES DE LA QUE SE DESPRENDE LA DIFICULTAD DE CADA ITEMS (Columna P), ASI COMO EL NIVEL DE CADA SUJETO (Fila T)

Elementos:	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	T	T <sup>2</sup>
1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	0	0
2	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	0	0
3	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	0	0
4	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	0	0
5	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	0	0
6	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	0	0
7	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	0	0
8	-	-	+	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1	1
9	-	-	-	-	-	-	-	-	-	+	-	-	1	1
10	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	+	-	1	1
11	+	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1	1
12	-	+	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1	1
13	+	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1	1
14	-	-	-	-	-	-	+	-	-	-	-	-	1	1
15	-	-	-	+	-	-	-	-	-	-	-	-	1	1
16	-	+	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1	1
17	-	+	-	-	-	-	+	-	-	-	-	-	2	4
18	-	+	-	-	-	+	-	-	-	-	-	-	2	4
19	-	+	-	-	-	-	-	-	-	-	-	+	2	4
20	-	-	+	-	-	-	+	-	-	-	-	-	2	4
21	-	+	-	-	-	-	-	+	-	-	-	-	2	4
22	-	+	-	-	-	-	-	-	-	-	-	+	2	4
23	-	-	-	-	+	-	-	-	-	-	-	+	2	4
24	+	-	-	-	+	-	-	-	-	-	-	-	2	4
25	-	-	-	-	+	-	-	-	+	-	-	-	2	4
26	+	-	-	-	-	-	+	-	-	-	-	-	2	4
27	+	-	-	-	-	-	-	-	-	+	-	-	2	4
28	-	+	-	-	+	-	-	-	-	-	-	+	3	9
29	-	+	-	-	+	-	-	-	-	-	-	+	3	9
30	+	-	-	-	+	-	+	-	-	-	-	-	3	9
31	+	-	-	-	-	-	+	-	+	-	-	-	3	9
32	-	+	-	-	+	-	+	-	-	-	-	-	3	9
33	-	-	-	-	+	+	-	+	-	-	-	-	3	9
34	+	-	-	-	-	+	+	-	-	-	-	-	3	9
35	-	-	-	-	-	-	-	+	-	+	+	+	3	9
36	-	+	+	+	-	-	-	-	-	-	-	-	3	9
37	+	-	+	-	-	-	-	-	-	-	-	+	3	9
38	-	-	+	-	-	+	-	+	-	-	-	-	3	9
39	-	+	+	-	-	+	-	-	-	-	-	-	3	9
40	-	+	-	-	-	-	+	-	+	-	-	-	3	9
41	+	+	+	-	-	-	-	-	-	-	-	-	4	16
42	+	+	-	-	+	-	-	-	-	-	-	+	4	16
43	+	-	-	-	+	-	+	-	-	-	-	+	4	16
44	+	-	-	-	+	-	+	-	+	-	-	-	4	16
45	+	-	-	-	+	-	+	-	-	-	-	+	4	16
46	+	+	+	-	-	-	+	-	-	-	-	-	4	16
47	-	+	-	-	-	+	-	+	-	-	-	+	4	16
48	+	+	-	-	-	-	+	+	-	-	-	-	4	16
49	+	+	-	-	-	-	+	-	-	-	-	+	4	16
50	+	+	-	-	-	-	+	-	-	-	-	+	4	16
P. parcial:	17	16	11	3	3	16	3	18	1	7	1	14	110	330

Elementos:	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	T	T <sup>2</sup>
51	+	-	+	+	-	-	-	+	-	-	-	-	4	16
52	+	+	-	-	-	-	-	+	-	-	-	+	4	16
53	+	+	+	-	+	-	-	-	-	-	-	+	5	25
54	-	+	+	-	+	+	-	-	-	-	-	+	5	25
55	+	+	-	-	-	-	+	+	-	-	-	+	5	25
56	+	+	-	-	+	-	-	+	-	-	-	+	5	25
57	+	+	-	-	+	-	-	+	-	-	-	+	5	25
58	+	-	+	+	+	-	-	+	-	-	-	-	5	25
59	-	-	+	+	+	+	-	+	-	-	-	+	5	25
60	+	-	+	-	-	+	-	+	-	-	-	+	5	25
61	-	+	+	-	+	-	-	+	-	-	-	+	5	25
62	+	+	-	-	-	+	-	+	-	-	-	+	5	25
63	+	+	+	-	-	+	-	-	-	-	-	+	5	25
64	-	-	+	+	+	-	-	+	-	-	-	+	5	25
65	+	+	-	-	-	+	-	-	+	+	-	+	6	36
66	+	+	+	+	-	-	-	+	-	-	-	+	6	36
67	-	+	+	-	+	+	-	+	-	-	-	+	6	36
68	-	+	+	-	+	+	+	-	-	-	-	+	6	36
69	+	-	+	+	-	-	-	+	+	-	-	+	6	36
70	+	-	-	-	-	+	+	+	-	-	+	+	6	36
71	+	+	-	+	-	+	+	+	-	-	-	-	6	36
72	+	-	+	+	-	-	-	+	-	-	-	+	6	36
73	-	+	+	+	-	+	+	+	-	-	-	-	6	36
74	+	+	-	-	+	-	+	-	+	-	-	-	6	36
75	-	+	+	+	+	-	+	+	-	-	-	+	7	49
76	+	+	+	+	-	+	-	+	-	-	-	+	7	49
77	+	+	+	+	-	-	-	+	-	-	-	+	7	49
78	+	+	-	-	+	+	-	+	+	-	-	+	7	49
79	+	+	-	+	+	-	-	+	+	-	-	+	7	49
80	+	+	+	-	+	+	+	+	-	-	-	-	7	49
81	+	+	-	-	+	-	+	+	-	-	-	+	7	49
82	+	+	-	-	+	-	+	+	+	-	-	+	7	49
83	+	+	-	-	+	-	+	+	+	+	-	+	7	49
84	+	+	+	+	+	+	-	+	-	-	-	+	8	64
85	+	+	+	+	+	+	-	+	-	-	-	+	8	64
86	+	+	+	+	-	+	-	+	+	-	-	+	8	64
87	+	-	+	+	-	+	+	+	-	-	-	+	8	64
88	+	+	-	-	+	+	+	+	-	+	-	-	8	64
89	+	+	+	+	-	+	-	+	+	-	-	+	8	64
90	+	+	+	+	+	+	+	+	-	-	-	+	8	64
91	+	+	+	+	+	+	+	+	-	-	-	+	8	64
92	+	+	-	+	+	+	+	+	-	-	-	+	8	64
93	+	+	+	+	+	+	+	+	-	-	-	+	9	81
94	+	+	+	+	+	-	+	+	+	-	-	+	9	81
95	+	+	+	+	+	+	-	+	+	-	-	+	9	81
96	+	+	+	+	-	+	+	+	-	+	-	+	9	81
97	+	+	+	+	+	+	-	+	-	+	-	+	9	81
98	+	+	+	+	+	+	+	+	-	+	-	+	10	100
99	+	+	+	+	+	+	+	+	+	-	+	+	10	100
100	+	+	-	+	+	+	+	+	+	+	+	+	11	121
P. total:	59	57	43	32	30	49	20	61	17	15	7	58	449	2.765

$$p^2 = \left\{ \begin{matrix} 3.481 \\ 3.249 \\ 1.849 \\ 1.024 \\ 900 \\ 2.401 \\ 400 \\ 3.721 \\ 289 \\ 225 \\ 49 \\ 3.364 \end{matrix} \right\} = 20.951$$

$$449^2 = 201.601$$

Indice comparativo de dificultad y discriminación global (% de aciertos  $\times$  % de errores) y analítica o por grados. Los alumnos que vencieron 1/3 de los ítems forman el grado 1.º o A; los que alcanzaron los 2/3 san los del 2.º grado o B, y los que rebasaron los 2/3 se consideraron del grado superior o C. (Si una prueba separa claramente al alumno brillante del normal y a éste del torpe, aumenta considerablemente su fiabilidad.)

Elementos	Dificultad	Dis. glob.	Disc. por grados		
			G. A.	G. B.	G. C.
1	25	1.875	43	90	100
2	64	2.304	23	36	67
3	97	291	0	4	7
4	13	1.131	69	96	100
-5	32	2.176	37	80	100
6	62	2.356	11	44	80
7	67	2.211	14	28	93
8	49	2.499	9	68	93
9	65	2.275	3	44	80
10	79	1.659	14	12	67
11	30	2.100	37	84	100
12	57	2.451	23	44	87

El índice de selectividad de cada ítem, siguiendo el método de Hort, pone de manifiesto aquellos de valor negativo o nulo que afectan a la consistencia interna de la prueba en el sentido de que en nada le favorecen o perjudican. Veamos a continuación la tabla de coincidencias:

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	Sumas
1	75	29	2	70	61	32	27	43	33	14	57	32	476
2		36	2	36	27	14	13	20	14	9	27	16	243
3			3	3	3	2	2	1	1	0	2	2	23
4				87	68	30	31	50	33	18	63	36	525
5					68	29	25	40	30	16	50	28	445
6						38	22	27	19	10	30	22	275
7							33	25	15	12	26	18	249
8								51	22	12	43	27	361
9									35	11	31	23	267
10										21	17	15	155
11											70	37	453
12												43	299

De la anterior tabla pasamos a los siguientes cálculos:

Para las coovarianzas de cada ítem:

$$\frac{1}{N} \left[ \Sigma \text{ de Coincidencias} - \left( \frac{\text{Puntos totales del ítem}}{N} \times \text{Puntos totales de la prueba} \right) \right]$$

En el ítem 1:

$$\frac{1}{100} \left[ 476 - \left( \frac{75}{100} \times 560 \right) \right] = 0,5600$$

Para las varianzas de cada ítem:

$$\frac{\text{Puntos totales}}{N} - \left( \frac{\text{Puntos totales}}{N} \right)^2$$

En el ítem 1:

$$\frac{75}{100} - \left( \frac{75}{100} \right)^2 = 0,1875$$

La  $\Sigma$  de Coovarianzas es igual a la diferencia entre la coovarianza y la varianza de cada ítem. En el 1:

$$0,5600 - 0,1875 = 0,3725$$

El índice de selección es igual a  $\Sigma$  de Coovarianzas - Varianza del ítem. En el 1:

$$0,3725 - 0,1875 = 0,1850$$

## MATRIZ DE COOVARIANZAS Y SELECTIVIDAD

Elementos	$\Sigma$ de coincid.	$\Sigma$ Coovarianzas de elementos	Varianzas de cad. elem.	De las coovarianzas	Índice de selección
1	476	0,5600	0,1875	0,3725	0,1850
2	243	0,4140	0,2304	0,1836	0,0468
3	23	0,0620	0,0891	0,0271	0,1162
4	525	0,3780	0,1131	0,2649	0,1518
5	445	0,6420	0,2176	0,4244	0,2068
6	275	0,6220	0,2356	0,3864	0,1508
7	249	0,6420	0,2211	0,4209	0,1998
8	361	0,7540	0,2499	0,5041	0,2542
9	267	0,6100	0,2275	0,3825	0,0550
10	155	0,3740	0,1659	0,2081	0,0422
11	453	0,6100	0,2100	0,4000	0,1900
12	299	0,5820	0,2451	0,3369	0,0918

Para la obtención de coeficiente de fiabilidad de la prueba recurrimos al método de Hort (9), previo el análisis de varianza consiguiente:

Origen de varianza	$\Sigma$ cuadrat.	G. de libertad	Cuadrados 1/2
Entre sujetos ...	54,83	99	0,55
Entre elementos.	65,39	11	5,94
Residual o de error... ..	178,44	1.089	0,16
<b>TOTALES ...</b>	<b>298,66</b>	<b>1.199</b>	

$$r_{tt} = \frac{0,55 - 0,16}{0,55} = 0,70$$

#### FORMULAS DE OBTENCION

$$\Sigma \text{ de cuadrados entre sujetos: } \frac{\Sigma T^2}{n} - \frac{(\Sigma T)^2}{nN} = \frac{3.794}{12} - \frac{313.600}{1.200} = 54,83$$

$$\Sigma \text{ de cuadrados entre ítems: } \frac{\Sigma P^2}{n} - \frac{(\Sigma T)^2}{nN} = \frac{32.672}{100} - \frac{313.600}{1.200} = 65,39$$

$$\Sigma \text{ total de cuadrados: } \frac{\Sigma T(nN - \Sigma T)}{nN} = \frac{560(1.200 - 560)}{1.200} = 298,66$$

$\Sigma$  residual o de errores:

$$\Sigma \text{ total de cuadrados} - (\Sigma \text{ de cuadrados entre sujetos} + \Sigma \text{ de cuadrados entre ítems}) = 298,66 - (54,83 + 65,39) = 178,44$$

$$\text{Grados de libertad: } N - 1 = 99; \quad n - 1 = 11; \\ (N - 1)(n - 1)^2 = 1.089$$

Los cuadros medios vienen dados por el cociente entre  $\Sigma$  de cuadrados y grados de libertad correspondiente.

(9) Todas las fórmulas y métodos descritos fueron tomados y estudiados en las clases de Didáctica de la Sección de Pedagogía de la Facultad de Filosofía y Letras profesadas por el Dr. Fernández-Huerta.

Con todo ello llegamos, por fin, al índice de fiabilidad de la prueba:

$$r = \frac{\text{Cuadrado medio entre sujetos} - \text{Cuadrado residual}}{\text{Cuadrado medio entre sujetos}} = \frac{0,55 - 0,16}{0,55} = 0,70$$

#### CONCLUSIONES

1.ª En general, podemos decir que la prueba que ha sido objeto de evaluación ha recaído sobre un grupo representativo y normal, como lo indica la curva de frecuencias. La media real de las puntuaciones obtenidas (5,6) está muy próxima a la media teórica (6) y también a la mediana (5,9) y al modo (5,0). Los restantes criterios tampoco se apartan mucho de la normalidad.

2.ª La prueba en sí ha resultado difícil, puesto que no llegaron a superarla nada más que el 46,6 por 100 de los examinados, y los ítems considerados aisladamente presentan algunos, como el 3 y el 10, un alto índice de dificultad. En cambio, el 4 es el más fácil de todos.

3.ª Salvo el ítem 3, de escasa discriminación global y gradual, y el 10, que no diferencia bien a los alumnos flojos de los medianos, los restantes elementos de la prueba son aceptables desde este punto de vista.

4.ª El ítem 3, además de su escasa discriminación, presenta, como el 2, un índice de selección negativo, lo que perjudica la consistencia interna de la prueba, motivo suficiente para ser retirados ambos de ella.

5.ª La varianza entre los ítems es un poco alta; sin embargo, el índice de fiabilidad total de la prueba es bueno (0,70).

6.ª Un reajuste de la prueba en su conjunto, para hacerla más fácil, y la sustitución por otros de los elementos discordantes, parece aconsejable si se quiere que a su valoración como prueba de control de rendimiento se una el de indicativa para la promoción.

Hubiera deseado el autor de este trabajo que determinadas alusiones estadísticas, otras referidas a métodos y fórmulas, quedasen más ampliamente expuestas, así como también haber reproducido con detalle la prueba objeto de valoración con la descripción de sus singularidades intrínsecas y aquellas otras manifestadas en su constatación, pero todo ello quizá hubiera hecho más árido el estudio y, sobre todo, necesitaba un espacio mucho mayor del que hemos dispuesto.

Quede, pues, como orientación y referencia para todos aquellos educadores que están interesados por estas cuestiones, y como prueba de que la construcción, aplicación y validez de una prueba de rendimiento exige hondura en su tratamiento y seriedad en el análisis de sus resultados.



PLATA GUTIÉRREZ, J.: *La comprobación objetiva del rendimiento escolar*. Madrid, 1956.

"Rendimiento escolar (El)". *Servicio*, núms. 792, 793 y 794.

TAY, C., Celestino Alfredo: "Crisis del rendimiento escolar en la escuela primaria. El rendimiento escolar y la inteligencia". *Investigaciones Educativas en América*. Reseña Analítica núm. 1. Unión Panamericana. Secretaría General de la Organización de los Estados Americanos. Washington, D. C., 1966, pág. 24.

### D. 370.6. EVALUACION DEL RENDIMIENTO ESCOLAR

RAZ LLEDO, M.<sup>a</sup> Josefa: "Evaluación de los resultados de la educación". *Hojas Informativas*, núm. 34. Departamento de Documentación. CEDODEP, octubre 67, 4 págs.

### 370.6. EVALUACION DEL RENDIMIENTO ESCOLAR

RÉS MUÑOZ, M. C.: "Pruebas de rendimiento escolar ítmético". *Revista Española de Pedagogía*, núm. 35, Madrid, 1951.

comprobación del rendimiento escolar". *Servicio*, número 950, 11 junio 1966, pág. 32.

évaluation du comportement social". *Sauvagarde de l'Ence*, núms. 5-6, mai-juin 1963, págs. 417-421.

évaluation en Education. 17-22 mars 1958. Hambourg. Institut de l'Unesco pour l'Education.

évaluation des résultats scolaires. Résumé d'enquêtes sur la scolarité en Israël, effectuées par l'Institut Hentta Szold. Etudes et Documents d'éducation, número 42. Unesco.

factores que condicionan o rendimiento escolar". *SEIVA*. Boletim de Cultura Pedagógica. Direcção Provincial dos serviços de Educação de Moçambique, núm. 10, out. 1964, pág. 121.

NÁNDEZ HUERTA, J.: "Formas de examen del rendimiento escolar". *Revista Española de Pedagogía*, número 39, julio-septiembre 1952.

ALFONSO HOZ, V.: "Noción y aspectos del rendimiento escolar". *Bordón*, núms. 25-26, tomo IV, enero-febrero 1952.

ARTÉNEZ MEDRINO, Eulalia: "Normas de calificación del rendimiento escolar". *Consigna*, núm. 288, junio 1965, páginas 8-13.

ALBA LÓPEZ, Emilio: "Influencia de la expectativa y la actitud individual en el rendimiento mental". *Revista de Psicología Aplicada y Psicotecnia*, núm. 72, volumen XIX, abril-junio 1964, págs. 319-330.

naturaleza e importancia de la evaluación" (tomado del libro *Manual de Evaluación del Rendimiento Escolar*). *Revista Educativa Cultural Colombiana*, núm. 3, abril-junio 1967, págs. 5-7.

MO, FRANCISCO DEL, y ESPINOZA, Juan José: "Función diagnóstica de la evaluación". *Educación*. Revista para el Magisterio. Caracas-Venezuela, núm. 116, junio 1965, páginas 72-90.

RIEGA MARCOS, Daniel: "Hacia una nueva apreciación del rendimiento escolar". *La Escuela en Acción*. Suplemento pedagógico de *El Magisterio Español*, núm. 9.595, mayo 1966, págs. 6-7.

IVEROS, A.: "Factores individuales en el rendimiento escolar". *Bordón*, núms. 25-26, tomo IV, enero-febrero 1952.

EDEN, Arturo de la: "Técnicas de evaluación del rendimiento aritmético". *Consigna*, núm. 288, junio 1965, páginas 18-23.

UTIZ, A. P. DE: "Evaluación del rendimiento escolar". *Información Educativa*, núms. 1-2-3, enero-febrero-marzo 1966. Centro Nacional de Documentación e Información Educativa. Buenos Aires, págs. 36-38.

### 371.262. EXAMENES

ALVAREZ VILLAR, Alfonso: "Aspectos psicológicos de los exámenes escolares". *Familia Española*, núm. 60, octubre 1964, págs. 37-42, y núm. 61, noviembre 1964, páginas 5-8.

AZOY Y SABATA, Adolfo y Lourdes: "El examen audio-verbal". *Revista de Psicología General y Aplicada*, número 12, vol. IV, oct.-dic. 1949, págs. 651-680.

BERTRÁN SALIETI, Luis: "Exámenes objetivos de corrección rápida". *Educadores*, núm. 2, marzo-abril 1959.

"Bibliografía sobre exámenes". *Educadores*, núm. 45, Madrid, noviembre-diciembre 1967, págs. 835-839.

CASTILLO CEBALLOS, Gerardo: "Orientación integral del escolar y exámenes". *Revista de Educación*, núm. 181, Madrid, mayo 1966, págs. 57-62.

FERNÁNDEZ HUERTA, José: "Evidencias y tipos de justicia examinadora". *Bordón*, núm. 31, tomo IV, noviembre 1952.

FERNÁNDEZ HUERTA, J., y BRIESE, E.: "El examen, fuente de hipertemia y taquicardia". *Revista Española de Pedagogía*, núms. 79-80, julio-diciembre 1962, págs. 191-222.

HOTYAT, F.: "Les examens. Les moyens d'évaluation dans l'enseignement. Documents pédagogiques Internationaux de l'Institut de l'Unesco pour l'éducation. París. Ed. Bourrelly, 1962, 238 págs.

LEGRAND, Louis: "Réflexions sur les examens. *L'Education Nationale*, núm. 25, 24 septembre 1964, págs. 16-17.

"Les parents et les examens". *L'Education Nationale*, número 847, 18 janvier 1968, págs. 16-17.

PIERON, Henri: *Examens et docimologie*. Presses Universitaires de France, 1963, 190 págs.

"Problème des examens (Le)". *Revue Française de Pédagogie*, núm. 2, janvier 1968. Institut Pédagogique National, págs. 5-8.

RAUCH, Valentine: "Que valent nos examens?" *La Nouvelle Revue Pédagogique*, núm. 2, octobre 1964, páginas 107-108.

*Ricerche Didattiche*, núm. 110 (10), novembre-dicembre 1967. Número dedicado a "L'esame come bilancio".

"Per un rinnovamento dell'esame. Indirizi elaborati dal XXIV Convegno Nazionale del M. C. D." *Ricerche Didattiche*, núm. 110 (10), novembre-dicembre 1967.

SAULI, L., e MONFALCON, F.: "Un sistema di valutazione degli esami orali. Il Centro. Centro Didattico Nazionale di Studi e Documentazioni núm. 1, Firenze, gennaio-giugno 1964, págs. 39-41.

SECADAS, Francisco: "Reflexiones sobre el examen". *Revista de Educación*, núm. 129, Madrid, 1961.

TOUSSAINT, M. M.: "La place des examens dans le système scolaire". *Bulletin d'information*, núm. 5, nov. 1967. Strosbourg. Centre de Documentation pour l'éducation en Europe, págs. 18-24.

UEBERSCHLAG, R.; SULLIVAN, J. H.: "Les examens: en Allemagne Fédérale en Angleterre". *L'Éducateur*, número 9, 1er février 1966. Révue pédagogique de l'Institut Coopératif de l'École Moderne, págs. 17-23.

VALIN, E.: "La valeur des examens". *Etudes et Documents d'Éducation*. Unesco. París, núm. 40, 40 págs. Bibliografía.

VISALBERGHI, Aldo: "Tecnica degli esami". *Scuola e città*, número 11, 30 novembre 1956, pág. 410.

M.<sup>a</sup> JOSEFA ALCARAZ LLEDO

# textos S.M.

General Tabanera 39 - MADRID (19)

Disponemos de todos los textos necesarios para la PRIMERA ENSEÑANZA de los cuatro primeros Cursos.

Los textos S.M. para la PRIMERA ENSEÑANZA, orientada hacia el Bachillerato, se están imponiendo con la misma rapidez con que lo han hecho los de ENSEÑANZA MEDIA.

Están puestos al día, de conformidad con las últimas innovaciones pedagógicas y los Cuestionarios vigentes.

Llevan una ilustración abundantísima y gran variedad de EJERCICIOS, siendo verdaderamente completos y teniendo un gran contenido.

Todos ellos van impresos a todo color.

## PUBLICACIONES

Centro de Documentación y Orientación Didáctica de Enseñanza Primaria.



150 ptas.



250 ptas.

TEXTOS

# BIBLIOGRAFICA

*"Los mejores libros para los mejores maestros"*

## TEXTOS BIBLIOGRAFICA

- ◆ El más completo cuadro de autores.

## TEXTOS BIBLIOGRAFICA

- ◆ La más rigurosa adaptación a los Cuestionarios Nacionales.

## TEXTOS BIBLIOGRAFICA

- ◆ Para una enseñanza más activa y formativa

## TEXTOS BIBLIOGRAFICA

- ◆ Los libros de nuestro tiempo.

## TEXTOS BIBLIOGRAFICA

***Por su calidad y por su precio constituyen los manuales escolares que usted esperaba.***

Usted ya oyó hablar de TEXTOS BIBLIOGRAFICA

¿Por qué no conocerlos mejor?

Solicite información completa y ejemplares de muestra con el 50 por 100 de descuento

---

***Compañía Bibliográfica Española, S. A.***

***Edición COMPI-EDESCO***

***Nieremberg, 14 - Apartado 277 - MADRID, 2***

# Mobiliario escolar



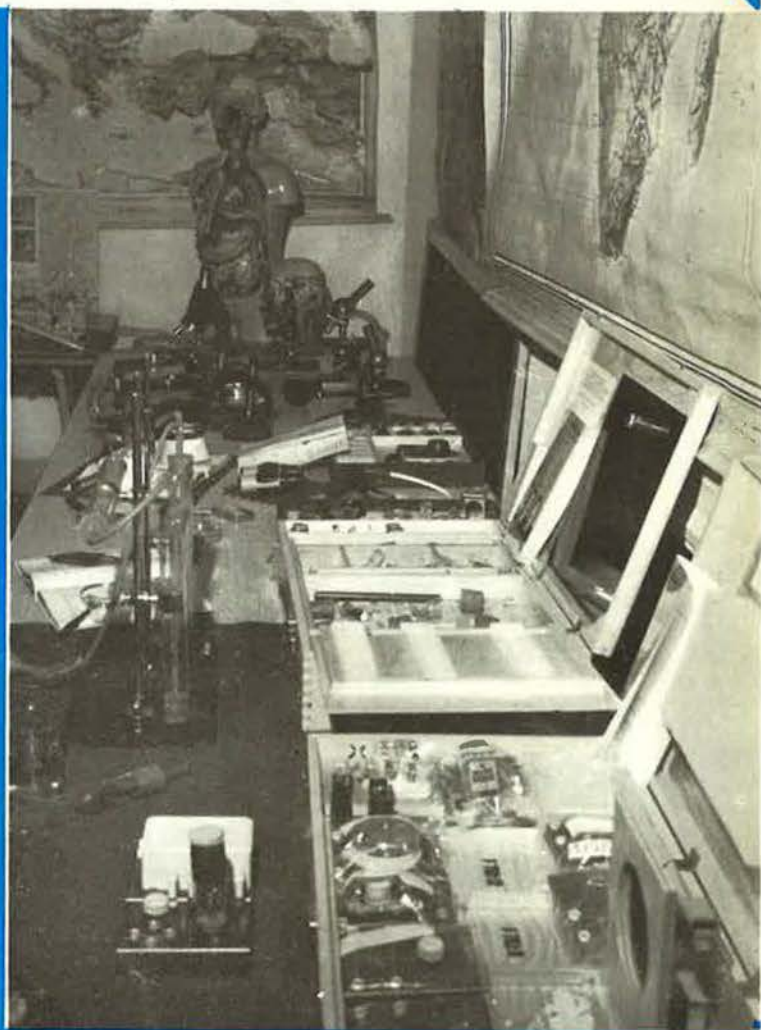
- Nuestros nuevos modelos aumentan día a día el prestigio tradicional de nuestra casa, debido a sus excepcionales cualidades.
- Se emplean los mejores materiales y se cuidan todos los detalles, adaptándonos al cuadro de medidas dadas, por el Ministerio de Educación y Ciencia.

SOLICITE INFORMACION Y PRESUPUESTO

## Material didáctico

Física,  
Química,  
Zoología,  
Botánica,  
Geología,  
Anatomía,  
Geografía,  
Proyección,  
Encerados,  
Microscopía,  
Agricultura,  
Mineralogía,  
Matemáticas,  
Meteorología,  
Cristalografía,  
Enseñanza Preescolar, etc.

NO OLVIDE QUE PARA ESTAR AL DIA, NUESTROS EQUIPOS CIENTIFICOS SON INDISPENSABLES.



Es un servicio más de

Editorial Magisterio Español, S. A.  
Calle Quevedo, 1, 3 y 5. MADRID - 14