

R-407

Vida escolar

Promociones

Escolares

Dirección General de
Enseñanza Primaria

Centro de Documentación y Orientación Didáctica

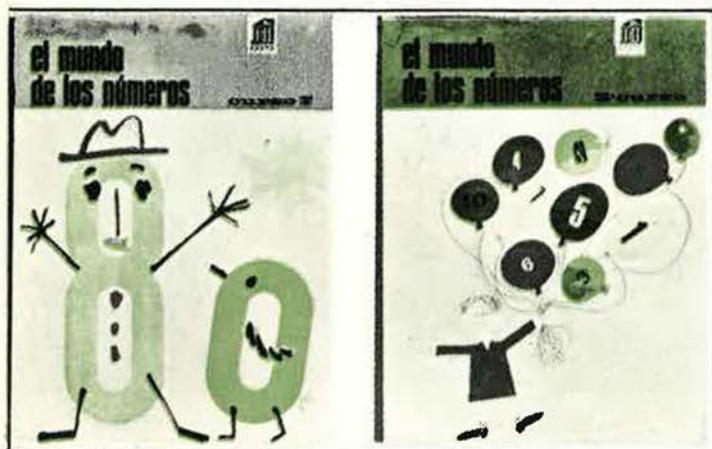


nº 78-79



enseñanza primaria

ANAYA, no adapta ni reforma libro alguno; los crea siguiendo fielmente los nuevos cuestionarios.



También editamos todos los restantes libros necesarios para los Nuevos Cuestionarios.



Solicite el catálogo especial y cuanto información desee, así como ejemplares de muestra a mitad de precio.



EDICIONES ANAYA, S.A.

Salamanca (Central)
Hermanos Braille, 4

Madrid-13
Vergara, 16

Barcelona, 6 (Delegación)
San Gervasio, 55

Vida escolar

REVISTA DEL CENTRO DE DOCUMENTACION

Y

ORIENTACION DIDACTICA DE ENSEÑANZA PRIMARIA

JUAN MANUEL MORENO G.
Director

AMBROSIO J. PULPILLO RUIZ
Secretario

M.^a JOSEFA ALCARAZ LLEDO
Documentación

VICTORINO ARROYO
DEL CASTILLO
Publicaciones

ALVARO BUJ GIMENO
Manuales Escolares

ELISEO LAVARA GROS
Coordinación

JUAN NAVARRO HIGUERAS
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.º
MADRID-6.

PUBLICACION
Mensual, excepto los meses de julio y agosto.

TIRADA:
86.500 ejemplares.

FOTOGRAFIAS:
Concurso de la Dirección General de
Enseñanza Primaria.



Depósito Legal. M. 9.712-1958
Estades Artes Gráficas, S. A.
Evaristo San Miguel. 8. Madrid.—1966.

sumario

- | | |
|---|--------|
| ● Finalidad y alcance de las promociones escolares, por <i>Juan Manuel Moreno</i> . | 2
7 |
| ● El significado de la promoción educativa, por <i>Arturo de la Orden Hoz</i> . | 10 |
| ● Contenido integral de las Pruebas de Promoción: Instrumentos, conocimientos y hábitos, por <i>Alvaro Buj Gimeno</i> . | 13 |
| ● Las Pruebas de Promoción y las diferencias del alumnado, por <i>Ambrosio J. Pulpillo</i> . | 16 |
| ● Las Pruebas de Promoción escolar y la familia, por <i>Consuelo Sánchez Buchón</i> . | 18 |
| ● Problemas Psicológicos y Sociales de las Promociones, por <i>María Josefa Alcaraz</i> . | 21 |
| ● «Status madurativo» y nivel de conocimientos, por <i>Eliseo Lavara Gros</i> . | 24 |
| ● Ponderación del sector instrumental en una prueba de promoción por cursos, por <i>Victorino Arroyo del Castillo</i> . | 27 |
| ● Los ítems sobre conocimientos sociales en las Pruebas de Promoción escolar, por <i>Alvaro Buj Gimeno</i> . | 30 |
| ● Evaluación de destrezas, hábitos y actitudes, por <i>Julio Fuster</i> . | 34 |
| ● La educación cívica y social y su estimación en cada curso escolar, por <i>Victorino Arroyo del Castillo</i> . | 37 |
| ● La consideración del nivel religioso en cada curso según los aspectos informativos y formativos, por <i>José M.^a Estepa Llaurens</i> . | 40 |
| ● Principios fundamentales para la elaboración de una Prueba de Promoción, por <i>Eliseo Lavara Gros</i> . | 44 |
| ● Las promociones de curso en la escuela unitaria, por <i>Juan Navarro Higuera</i> . | 47 |
| ● La realización de las Pruebas de Promoción, por <i>Ambrosio J. Pulpillo</i> . | 49 |
| ● Análisis de una experiencia, por <i>Arturo de la Orden, Juan Azor y Felipe Muñoz</i> . | 54 |
| ● Bibliografía, por <i>M.^a Josefa Alcaraz</i> . | |

finalidad y alcance de las promociones escolares

1. Sentido pedagógico de las promociones.

La significación más usual y común según la cual todos estimamos la promoción, es aquella que alude expresamente al paso de un nivel o grado de enseñanza a otro inmediatamente superior. No obstante, y dentro del marco peculiar de cada una de las disciplinas pedagógicas, constituidas hoy en auténticas ciencias de la educación, la promoción pretende que cada hombre pueda hacer suyas las posibilidades que la naturaleza, la historia y su propia libertad le ofrecen para lograr la plenitud de su persona.

Pretendemos, y es desiderátum que taladra intensamente la conciencia responsable de todo educador, que nuestros escolares promocionen como sujetos psicológicos distintos, coordinando las exigencias de la educación con las posibilidades aptitudinales de cada uno de ellos. Y esto porque cada sujeto es rigurosamente peculiar y distinto. Si es cierto que su personalidad concreta depende de muchos y complicados factores, se fragua como sabemos en el contexto interhumano en que nace y se desarrolla, se conforma y modifica de continuo en función de la interacción conversacional con los otros, no menos correcto es afirmar que cada cual es quien es, suyo y distinto, y tiene que alcanzar su propia vocación y escribir su auténtica biografía.

Vivimos afanosamente preocupados para que nuestros escolares promocionen instaurados en un ambiente escolar en donde los contenidos de aprendizaje —meticulosamente dosificados en su estructura y objetivos esenciales por los nuevos Cuestionarios de Enseñanza Primaria— no desencadenen en el

niño excesivos daños, frustraciones, complejos o conflictos, sino que, por el contrario, unifiquen sus posibilidades de acción y acrecienten de forma segura y eficaz su rendimiento.

2. Las promociones en la escuela primaria.

En un informe presentado por el Centro de Documentación y Orientación Didáctica a la Dirección General de Enseñanza Primaria se decía que el establecimiento de las promociones por cursos en las escuelas primarias constituye un factor organizativo que posee peculiares características y que no debe asociarse con los procedimientos de promoción que existen en otros grados de enseñanza.

La escuela, por su carácter general y obligatorio, no puede establecer barreras selectivas en su progresión anual ni categóricos grupos de aprobados y reprobados. Su misión es tratar de promocionar a todos los alumnos al límite de sus posibilidades personales, familiares y sociales. Lo más interesante por ahora es que la organización implantada ayude a conocer de una manera objetiva cuál es la situación real del alumnado de cada escuela, así como facilitar un medio objetivo y claro de comprobar los rendimientos escolares.

Pero estas notas que caracterizan a la promoción en la escuela primaria no impiden el establecimiento de niveles y la consiguiente adscripción a los mismos de todos los alumnos matriculados, no para crear soluciones de continuidad en el unitario proceso de la escolaridad, con proyección a una

vertiente externa del problema, sino para establecer esquemas organizativos internos que faciliten la homogénea calificación de los escolares mediante una escala convencional como la ofrecida por los niveles.

3. Tipología de las pruebas promocionales.

La realización honesta de las promociones escolares entraña una dosis de grave responsabilidad y exige de los docentes una seria y adecuada formación pedagógica a la que deberá necesariamente condicionarse nuestro próximo plan de formación de maestros. No está ausente de nuestro recuerdo la existencia de ese tipo de juez o examinador que, separándose intencionalmente de las curvas regulares en donde los porcentajes menores se reparten en los extremos, autoriza el pase a todos sus alumnos en nombre de una bondad mal entendida, o niega la posibilidad de su acceso porque estima conveniente que un subido número de alumnos debe fracasar en la tarea de su perfeccionamiento.

Hay que declararse abierto enemigo de estas inexactitudes. Es urgente abrir un expediente cálido y constante para oponerse abiertamente a todo cuanto signifique rutina, mala fe o negligencia. Todos comprendemos llegar en buena hora estas pruebas nacionales de promoción escolar, porque en definitiva, son elocuente testimonio del reconocido deseo que nuestra Dirección General de Enseñanza Primaria siente por mejorar a diario no sólo los aspectos cuantitativos de la enseñanza, sino, lo que es más

importante a mi juicio todavía, la calidad de una educación en adecuada correspondencia con el papel que le ha correspondido representar en el mundo de hoy.

Para obviar estos peligros y salir al encuentro de estas limitaciones, por encargo expreso de la Dirección General de Enseñanza Primaria, el equipo de técnicos y especialistas del CEDODEP trabajó intensamente durante varios meses en la confección y estructura de las pruebas que debían reglar la realización de las promociones en todas las escuelas de Enseñanza Primaria.

El criterio de **uniformidad** está patente en todas las pruebas, por lo que se refiere a su estructura general o esquematización, que constituye un patrón-tipo, al que debe condicionarse el control del rendimiento escolar. No podía en modo alguno proponerse la aceptación de otra fórmula más feliz si se pretendía situar a nuestro sistema escolar al nivel de las mejores planificaciones educativas europeas y lograr simultáneamente la coordinación de fuerzas, la conexión de criterios y la imprescindible unificación de los medios objetivos que deben y pueden medir el grado de perfeccionamiento de nuestros escolares.

Y junto a esta necesaria uniformidad, de la que en modo alguno puede abdicarse, el ofrecimiento de un **gesto de libertad** prudente y justa, por lo que respecta a la formulación de los contenidos o problemas específicos de cada prueba, ya que entendemos que, al igual que acontece en la construcción de los programas escolares, debe ser cada maestro quien —solvente conocedor de su peculiar e irrepetible situación didáctica— redacte el mensaje

problemático de cada ítem y dosifique el grado de su dificultad en atención a los trabajos realizados durante el curso.

Especificación de los contenidos.

Todo maestro español habrá podido comprobar al tener en sus manos durante estas fechas los protocolos de las pruebas de promoción que estamos vivamente interesados en conseguir de nuestra enseñanza algo más que un capítulo sobresaliente del intelectualismo didáctico. Fieles siempre a la auténtica finalidad pedagógica no sólo pretendemos enriquecer con un bagaje cultural la mente de nuestros discípulos, sino que, sobre todo, tendemos abiertamente a la incoación y desarrollo de hábitos, al perfeccionamiento de la conducta; en suma, a la verdadera promoción de las personalidades. Razón suficiente que ha hecho de estas pruebas una de las más elocuentes síntesis instructivas, en donde la exigencia de los conocimientos se abraza estrechamente con el compromiso de la habituación. Único camino viable para pensar en una escuela educativa.

Instrucciones y protocolos.

Aunque la responsabilidad educadora y el margen de oportuna confianza que hay que conceder al magisterio recomiendan un criterio de libertad en la determinación de los contenidos de las pruebas, es bien claro necesitamos además establecer una normalización de estas formas de control que permita a los docentes operar con una base

en cierto modo uniforme y reglada. A tal fin se han propuesto y se seguirán proponiendo por el CEDODEP un conjunto de **Instrucciones** que orienten y faciliten la preparación y ejecución de las pruebas.

Con estilo concreto y comprensible, unido a la especificación de ejemplos y notas aclaratorias, las **Instrucciones** cubren el deseo manifiesto del magisterio por disponer de un instrumento asesor que facilite su tarea y encauce adecuadamente sus realizaciones. El CEDODEP procurará mejorar cada curso la **calidad asesora** de estas Instrucciones presentándolas en el marco favorable en el que deben ser instauradas y multiplicando los ejemplos-tipo, siempre que ello resulte conveniente.

Cada uno de los siete tipos de protocolo está dispuesto de forma que permite fácilmente el control del rendimiento nocional y habitual del alumno en cada uno de los aspectos integradores de su formación. Corresponderá al maestro cuidar con esmero que el contenido de cada prueba o el sector de cada una de ellas corresponda equitativamente, sin avances ni retrasos, con el nivel propio de cada uno de los cursos. La prueba quedaría desvirtuada desde el momento en que su contenido no fuese pautado a la luz de niveles y cuestionarios.

Para mejor cumplir la consideración obligada que todo maestro debe prestar a los niveles —**punto de referencia para la consignación de los contenidos de las pruebas**— se proporcionan en cada protocolo resúmenes correspondientes a las técnicas instrumentales de la lectura, escritura y cálculo. De esta forma no sólo el maestro, sino también la familia, tendrán a la vista los objetivos mínimos de las tareas fundamentales de la escuela y podrá despertarse en ellos más fuertemente la preocupación por los problemas educativos y la necesidad de medir el progreso de sus hijos y escolares de acuerdo con unos patrones uniformes.

Las pruebas serán aplicadas por los maestros, empleando para ello varias sesiones de clases para que los niños no devengan a una situación psicológica de cansancio. En este sentido resulta fácil determinar, según los casos, las partes de la prueba que corresponden a una sesión.

Es importante tener en cuenta que todo el protocolo presenta una **bipolar utilización**: 1) El alumno

debe contestar por escrito a las diversas partes de la prueba según las indicaciones de su maestro, sin que el carácter de examen que la prueba tiene pierda nunca su validez como instrumento de control. 2) El docente ha de consignar también por su propia mano los juicios valorativos que le merecen diversos aspectos del perfeccionamiento del alumno, tales como el avance en el proceso lector, la evaluación de hábitos y destrezas y su educación musical y física.

Será imprescindible para promocionar al alumno que la calificación alcanzada en las materias instrumentales de lectura, escritura y cálculo sea de un mínimo establecido según los cursos y promociones. De esta manera se asegurará la promoción de los alumnos sobre la base garantizada del adecuado manejo de aquellas técnicas imprescindibles para el ulterior dominio de la cultura. El resto de las materias y aspectos formales de la prueba serán calificados de acuerdo con el sistema de puntuaciones que se especifica en las Instrucciones generales de las pruebas.

Calificada cada una de las partes de la prueba, el maestro expresará el resumen total de la puntuación alcanzada por el alumno, su nota media y el número que ocupa en la relación de alumnos promocionados. Es conveniente también que los maestros, con el visto del director, cuando corresponda, formulen un acta de promoción consignando en ella los alumnos que promocionan a los distintos cursos. La Inspección de Enseñanza Primaria supervisará estas actas y comprobará si las promociones han sido realizadas de acuerdo con los niveles. En caso contrario orientará a los docentes para que se normalicen y unifiquen los criterios de estimación.

6. Momento óptimo de aplicación.

Con el establecimiento de las pruebas de promoción en todas las escuelas primarias españolas un paso importante y definitivo acaba de pronunciarse en la calidad de nuestra enseñanza. Las inevitables imperfecciones que este primer paso lleva consigo emparejadas irán desapareciendo durante estos dos primeros años de experiencia y ensayo, preámbulo necesario a la vigencia de los nuevos cuestionarios nacionales de enseñanza primaria. El hecho de que en su primera ver-

sión las pruebas promocionales hayan sido aplicadas entre los meses de septiembre y octubre de 1965 no significa que se estime este momento como el más favorable para su aplicación. Todos sabemos que son muchos los inconvenientes y limitaciones que las pruebas han encontrado al ser aplicadas en una etapa del aprendizaje y de la escolaridad poco propicias a la conservación de las nociones y a la fijación personal de los hábitos por el ejercicio.

Aunque para algunos pueda resultar extraña mi afirmación, quiero consignar aquí que esta primera versión de las pruebas promocionales ha pretendido situar al magisterio español frente a un instrumento que ennoblece su misión educativa y reviste el ejercicio de su profesión con aquellas garantías de rigor, objetividad y científicidad necesarias para recabar de la sociedad y del Estado una apreciación más justa y encomiable.

No son un ensayo pasajero sin posibilidades de continuidad. Ni siquiera constituyen, como alguno hubiera podido pensar, un rasgo acusado de las innovaciones didácticas de nuestra hora. Reglar científicamente las promociones de nuestros alumnos ha sido siempre el deseo reconocido e implícito en toda responsabilidad educadora y en los resortes planificadores de quienes tienen a su cargo el progreso seguro y eficiente de los sistemas escolares.

Es proyecto del CEDODEP, con la debida autorización de la Dirección General de Enseñanza Primaria, recabar para su estudio la recepción de una muestra significativa de las pruebas ya aplicadas con objeto de constatar su validez y realizar las modificaciones que se estimen oportunas. A la vista de los resultados obtenidos en estos estudios se redactará el esquema de las próximas pruebas promocionales con tiempo suficiente para que su aplicación pueda hacerse como es debido, simultáneamente, en todos nuestros centros de enseñanza al término de cada curso, por considerar que éste es el momento óptimo en que deben ser aplicadas.

7. Equipos docentes y pruebas de promoción.

La especificación del contenido de las pruebas deberá hacerse, siempre que sea posible, con el criterio y la fuerza del cooperacionismo ma-

gisterial. Una vez recibido el esquema de las pruebas, los maestros de una misma agrupación han de celebrar reuniones conjuntas para estimar la graduación de los contenidos de examen y evitar desarticulaciones en el sistema de exigencias.

La entrada de las pruebas promocionales en el ámbito escolar pone de manifiesto la necesidad del equipo entre quienes deben planear puntos, colaborar constantemente y comunicarse sin restricciones de orden alguno los frutos logrados en la enseñanza. Una labor tan delicada como pautar contenidos de examen no debería ser nunca efecto de exagerados individualismos e independencias; más bien tendríamos que urgir para su determinación una cita sincera y elocuente con la unidad.

Tenemos noticia de que en muchas Agrupaciones escolares la determinación del contenido de las pruebas ha sido realizada con la intervención directa de su director y la unión sinérgica de cada uno de sus miembros docentes. En tales casos los frutos alcanzados han sido mayores y las dificultades surgidas en la aplicación y calificación fueron resueltas con mejor estilo pedagógico.

Este sistema permite no sólo el desarrollo del quehacer que a cada maestro corresponde, sino además su especial colaboración en la responsabilidad común de la Agrupación. También el alumno se beneficia al enfrentarse con un tipo de prueba más coherente y comprensiva en donde los contenidos corresponden en todo momento con los objetivos consignados en niveles y cuestionarios. Finalmente digamos que el maestro siente mayores estímulos profesionales y que dentro de un sano clima de emulación encuentra incentivos más poderosos y eficientes para mejorar sus programas y dosificar más orgánicamente las pruebas de rendimiento.

8. El expediente promocional del alumno.

Finalizada la aplicación de las pruebas, los resultados alcanzados constituyen un testimonio y un documento objetivo que declara con rigor ante los profesionales de la educación y la sociedad misma si un escolar ha dominado las exigencias previas y posee la aptitud y conocimientos mínimos requeridos

para proseguir el proceso ascendente de su formación y tener acceso a los estudios y actividades propias del nivel de aprendizaje superior.

Las pruebas promocionales deberán permanecer en las escuelas formando parte integral del «dossier» o expediente de cada alumno, y siendo consultadas por padres, maestros e inspectores de Enseñanza Primaria, siempre que la fuente de información instruccional que representan constituya un dato oportuno o sea requerida para la construcción adecuada y el objetivo enjuiciamiento de los valores del alumno.

9. La creación de un ambiente informativo y técnico.

Parece importante recabar de quienes tienen esta responsabilidad la creación de un ambiente informativo y técnico que ayude a comprender más profundamente el sentido de las pruebas y las innumerales ventajas que de ellas pueden brotar con positiva repercusión para la organización de nuestro sistema escolar. A este respecto citamos aquí los siguientes apartados:

A) **Labor específica de la Inspección.** — Defensa de este instrumento y creación de un ambiente favorable. Es mucho lo que la Inspección de Enseñanza Primaria puede hacer a favor de las pruebas promocionales, motivando y animando al magisterio, colaborando con el CEDODEP para su mejoramiento, comprobando en sus visitas si la adscripción de los alumnos a los distintos cursos se ha cubierto consultando niveles y cuestionarios y resolviendo finalmente cuantas dudas particulares le sean presentadas.

B) **Centros de colaboración pedagógica.** — En cuyo marco debe el magisterio razonar ante superiores y compañeros las objeciones y reparos que estime convenientes, reforzando siempre el deseo de perfeccionar los instrumentos científicos propuestos y constatando con su experiencia y práctica los su puestos y normas dictados por los organismos técnicos.

C) **La prensa profesional.** — Dando cabida a estudios y artículos orientadores sobre el carácter general de las pruebas o alguno de sus especiales puntos dignos de interés.

D) **Cursos de perfeccionamiento docente.** — En cuyo temario debie-

rían estar siempre presentes los últimos avances de los sistemas escolares y la información adecuada en torno a los instrumentos científicos de reciente producción.

Cabe añadir además otros procedimientos de ambientación que están en el ánimo de todos nosotros y que bien planificados y desarrollados podrían resultar de extraordinario interés. Por su parte, el CEDODEP publica ahora un número monográfico de la revista VIDA ESCOLAR dedicado totalmente al tema de las pruebas de promoción con un matiz esencialmente práctico. Pensamos que de esta manera todo el magisterio español podrá participar de un documento orientador en una tarea imprescindible.

10. Un registro de consultas y observaciones.

Una de las más significativas actividades emprendidas por el CEDODEP en relación con las pruebas de promoción ha sido la construcción objetiva de un inventario que recogiese debidamente agrupadas por todos homogéneos las consultas y observaciones que de palabra o por escrito han sido presentadas en nuestro organismo.

En un margen temporal de noventa días (desde 1 de septiembre a 1 de diciembre del año actual) hemos podido inventariar un total de 163 consultas y observaciones firmadas e informadas verbalmente por inspectores de Enseñanza Primaria, directores escolares, maestros y candidatos al magisterio.

Este número de consultas y observaciones, aunque no suficientemente amplio y representativo, ha permitido al CEDODEP realizar una labor de agrupamiento de las cuestiones presentadas, distinguiendo en ellas dos sectores fundamentales: **problemas técnico-pedagógicos** y **problemas administrativos y de organización.**

11. Los problemas técnico-pedagógicos de las pruebas de promoción.

a) **El Magisterio español encuentra especiales dificultades en la evaluación de hábitos y destrezas.** No resulta extraña esta observación en tanto que hasta ahora no hemos introducido en el contenido de nuestra enseñanza la dimensión formal del desarrollo de los hábitos. Por otra parte, será necesario

insistir en el empleo de los procedimientos de evaluación como técnicas adecuadas para el control de las estructuras personales de habituación y entender que desde el primer día del curso escolar el maestro tiene que aplicar los esquemas de la observación y sus registros científicos para poder después, al término del curso, omitir juicios y puntuaciones en estrecha correlación con el grado de perfeccionamiento de nuestros escolares.

b) **Debían haberse señalado instrucciones concretas respecto a criterios cronológicos o de instrucción.** — En este sentido hay que reconocer que la edad cronológica en ningún caso es criterio que por sí solo pueda decidir las promociones, ya que existen otros factores de instrucción y personalidad que indudablemente tienen una mayor repercusión. No obstante, el ideal sería lograr que todos los escolares promocionasen con el grado de madurez perfecta que reclaman sus años de edad cronológica, dado que nadie ignora que el desenvolvimiento nocional y habitual de la personalidad guarda generalmente un acentuado paralelismo con la marcha cronológica del escolar. Pero cuando esto no suceda así, y no es obligado ni absolutamente necesario el que ocurra, las promociones deberán ser sancionadas de acuerdo con criterios instructivos y de rendimiento personal mucho más amplios que el mero dato cronológico.

c) **Dificultades de las pruebas en las escuelas unitarias y en las agrupaciones de dos y tres maestros.** — Aunque es criterio de nuestra actual legislación pedagógica la configuración de la escuela primaria por cursos de escolaridad, a nadie le resulta extraño reconocer que todavía nuestras escuelas unitarias y las agrupaciones de dos y tres maestros siguen utilizando, por toda una serie de imperativos y circunstancias especiales, el tradicional sistema de secciones o grupos para mejor situar a los escolares en razón de su madurez y progreso. En estos casos las pruebas de promoción pueden resultar un instrumento de compleja aplicación si el maestro no pone en juego su observación y experiencia para reconocer adecuadamente el curso que corresponde a cada alumno.

En todo caso, el maestro pondrá a prueba sus especiales dotes de organizador y su función de control para ocupar debidamente al resto de los escolares mientras está ocupado en la aplicación singu-

lar de un tipo concreto de prueba.

d) **En ocasiones el nivel de expectación del maestro y la familia no han correlacionado con el nivel de rendimiento del alumno.**—Algunos maestros han considerado que el nivel de sus alumnos es superior en unos casos, e inferior en otros, al que alcanzaron en la aplicación de las pruebas de promoción escolar. Es conveniente hacer constar a este respecto que muchas veces el juicio docente y familiar está limitado por factores afectivos y que el carácter racional que acompaña a las pruebas se encarga de poner de manifiesto esta limitación para demostrarnos una vez más los peligros del coeficiente de subjetividad en nuestras apreciaciones.

A mi juicio, la causa principal de la ausencia de correlación entre el nivel de expectación del maestro y el nivel de rendimiento de los alumnos hay que encontrarla en la **falta de adaptación y entrenamiento** de nuestros escolares para el manejo de estos instrumentos de control. Realidad que de otra parte exige del magisterio una más reiterada utilización de estos medios para que, sin caer en el vicio de una enseñanza que prepara para los exámenes, se estimen las pruebas como eslabones educativos y solventes en la cadena del aprendizaje discente. Única fórmula viable para lograr una mayor correlación entre estos dos expresivos niveles.

e) **Situación especial de los alumnos que han de realizar las pruebas de promoción a segundo curso.**

Distinguimos dos grupos diferentes: los que han cursado la educación preescolar y los que tienen acceso directamente y por primera vez a la situación instructiva del aula. En este caso será necesario cuidar la dosis de complejidad en los contenidos de las pruebas y prestar atención al alumno en cuanto sujeto que debe ser ambientado y preparado para la ejecución adecuada de estos instrumentos de control.

f) **Necesidad de un cuadro más amplio de orientaciones y ejemplos.** Es muy justa esta petición y la estimamos como particularmente urgente en aquellos casos en que se haya de realizar la evaluación de los aspectos habituales de la educación.

g) **Hacia una baremación más lograda y objetiva.**—A ella podremos llegar después de la aplicación de las dos primeras versiones de las pruebas promocionales; versiones que no debemos olvidar tienen carácter de experimento y ensayo y de las cuales el CEDODEP piensa obtener un rico arsenal de orientaciones y sugerencias, al par que atender a los datos rigurosamente objetivos para retocar con los argumentos fiables de la práctica los sistemas de puntuación y baremación. De esta forma cuando la Dirección General de Enseñanza Primaria dicte el esquema de las pruebas que deben responder a los nuevos cuestionarios, podrá utilizar con acierto el testimonio alcanzado en estas etapas preambulares.

12. Los problemas administrativos y de organización.

Para mejor distribuir y aplicar a nivel nacional las pruebas de promoción escolar convendría tener en cuenta los siguientes extremos:

a) Es absolutamente imprescindible que cada Jefatura de Inspección, y por los medios que estime más conveniente, tenga noticia, lo más exacta posible, del número de escolares existentes en su provincia y que han de pasar por las pruebas de promoción según los distintos cursos de escolaridad primaria. Una vez lograda esta importante fuente de información deberán notificarla a la Inspección General de Enseñanza Primaria para que el CEDODEP disponga de los datos necesarios y pueda iniciar la impresión del número de protocolos que se requieran.

b) El Centro de Orientación Didáctica remitirá a cada Jefatura de Inspección el número de instrucciones y protocolos solicitados con tiempo suficiente para que pueda gestionarse la remisión a los destinos concretos de las escuelas y agrupaciones de la provincia.

c) En todo caso los protocolos deberán estar en poder de los maestros a finales del mes de mayo para que sea posible iniciar en equipos docentes la especificación de los contenidos nocionales y habituales de cada prueba y ser aplicadas después en las fechas del mes de junio que determine nuestra Dirección General.



el significado de la promoción educativa

La comprobación del rendimiento es una vieja práctica educativa en nuestras escuelas primarias. Pero ahora la comprobación anual del rendimiento se ha convertido en una exigencia legal al fijar unos niveles, cuya superación deberá controlarse para realizar la promoción anual de los escolares.

A partir del presente curso, y con la inevitabilidad de los fenómenos cósmicos, los maestros y directores de las escuelas primarias, y los padres de los alumnos, habrán de enfrentarse cada año con el problema de pasar o no pasar al nivel educativo inmediatamente superior a más de tres millones y medio de niños españoles. Realmente, el problema radica en el grupo de escolares que por una u otra razón no pueden promocionar de acuerdo con los baremos establecidos. Este problema es universal y su solución, a mi modo de ver, no es posible en su planteamiento actual; desborda los límites de sus términos y exige un análisis de la organización escolar en su conjunto. En efecto, el fracaso de los escolares es solamente un síntoma de las dificultades básicas inherentes a la propia esencia de la escuela graduada, en función del dominio por los alumnos de cuestionarios y programas de asignaturas.

La promoción es un concepto y una técnica íntimamente ligados a la graduación de la enseñanza y a la homogeneización de los grupos de escolares. La no promoción es el único medio de agrupar a los alumnos en niveles de instrucción y mantener la graduación de la escuela. Si queremos «auténtica» graduación y homogeneidad de los grupos, hemos necesariamente de promocionar solamente a los escolares que alcancen un determinado nivel. Pero entonces el problema promocional seguirá en pie como un índice de que la actual organización escolar es incapaz de satisfacer las necesidades educativas de un considerable número de alumnos.

Así pues, las promociones tienen en su propia esencia una servidumbre; llevan inherente la grave dificultad de la no-promoción de aquellos que no alcanzan un nivel o no superan unas pruebas. La realidad es que estos escolares son las víctimas del sistema de la graduación y de las promociones, cuando la finalidad de la escuela primaria, obligatoria y gratuita, es ayudar a cada uno de los escolares a lograr el máximo desarrollo en el proceso perfecto de sus potencialidades personales y sociales.

Las promociones tal como se conciben en otros grados de enseñanza no son, pues, aplicables al nivel primario, y, en consecuencia, habría que arbitrar un sistema que, atendiendo a las exigencias de la graduación, se presentase al mismo tiempo más como un plan indicativo que como una barrera a saltar.

I El sistema promocional selectivo.

Los defensores a ultranza del sistema de promoción con criterios estrictamente selectivos, tal como se ha venido interpretando en otros niveles de enseñanza, y que lleva anejo el «fallo» de un gran número de estudiantes, justifican esta práctica alegando que sirve diversos propósitos de orden pragmático, cuya importancia, a su juicio, es evidente. Las razones justificativas son:

- Mantiene los «standards» de la Escuela Graduada.
- Reduce la variabilidad de los niveles de rendimiento dentro de cada curso, haciendo más fácil la instrucción.
- Constituye un elemento de motivación.
- Ofrece a los escolares lentos la oportunidad para alcanzar niveles más altos.
- Favorece el ajuste emocional de los alumnos al colocarles en el lugar más idóneo para su aprendizaje.

Sin embargo, hay datos que evidencian que estas pretensiones no son del todo ajustadas a la realidad. El resultado de recientes y responsables investigaciones indican que:

1. La elevación de los niveles, puesta de manifiesto por un alto índice de no-promoción, no garantiza un alto grado de rendimiento escolar. Una investigación llevada a efecto en las escuelas de Filadelfia (1) puso de relieve que el establecimiento de normas y

(1) Report of the Division of Educational Research and the results for the year ended, June 1933. Board of Education, School District of Philadelphia. Pennsylvania, 1933.

niveles rigurosos no produjo resultados en orden al mantenimiento de altos «standars» instructivos. Por su parte, Caswell (2) encontró en las escuelas estudiadas por él que las que tenían un menor índice de no promoción eran las de más altos niveles de rendimiento que habían alcanzado.

2. *La homogeneidad de los grupos es una ilusión. Las diferencias individuales siguen con la promoción más rigurosa.* En un estudio realizado por Akridge (3), los resultados parecían indicar que, en vez de reducir la variabilidad en los grupos de alumnos, aparecía la tendencia hacia un progreso irregular de los escolares, incrementando la heterogeneidad dentro de los grupos.

3. *El miedo motiva menos que el éxito.* Pero, en cualquier caso, ¿hasta qué punto es aceptable la motivación por el miedo al examen y la frustración? Más bien afectan negativamente la personalidad infantil. La enseñanza que depende del miedo al fracaso como fuente de motivación del aprendizaje es una enseñanza muy pobre. El aprendizaje que tiene lugar como consecuencia del «miedo al suspenso» es negativo y desintegrado, y tiende a olvidarse y atrofiarse tan pronto se ha conseguido el propósito que lo motivó. Esto explica la baja calidad del «aprendizaje para los exámenes». Pasados éstos, los conocimientos se desintegran.

4. *La mayor parte de los rechazados no progresan más al no ser promocionados.* El resultado de las investigaciones de Cook (4) señala una clara tendencia indicativa de que los alumnos que promocionan normalmente alcanzan niveles de rendimiento más altos en el aprendizaje posterior, que aquellos que no promocionaron. Hay datos evidentes de que la no promoción no ejerce el saludable efecto estimulante del aprendizaje que se le atribuye. En general, los efectos de la no promoción sobre el progreso instructivo subsiguiente son negativos. Nada asegura el éxito tanto como el propio éxito.

5. *Los efectos de la no promoción no ayudan a mejorar la adaptación del niño a la escuela y al aprendizaje.* La idea de que no promocionar a un escolar es un procedimiento eficaz de ayudarlo en su adaptación a la escuela, ya que se le coloca entre sus iguales en nivel de rendimiento, no parece tener mucha consistencia. Aparte de apoyarse en la falacia de que existen unos niveles de rendimiento, el hecho evidente es que la no promoción ejerce una influencia negativa, desde el punto de vista de la higiene mental, que anula todas las teóricas ventajas de colocar a un no promocionado entre los de su mismo nivel de rendimiento. Las investigaciones de Bassett (5) apuntan que el «fallo constante, el desaliento y la carencia de experiencias discentes positivas, pueden conducir al escolar no sólo a ciertos desajustes emocionales, sino hasta el mismo borde de trastornos mentales serios».

De toda esta argumentación se desprende que la práctica de la promoción escolar con criterios selectivos, como es habitual en los niveles medio y su-

perior de la enseñanza, tendría consecuencias negativas en la enseñanza primaria, ya que la no-promoción, además de ser ineficaz para estimular el progreso discente, puede ser, en muchos casos, antieducativa y peligrosa.

Los niveles como pauta organizativa y la promoción como orientación.

Hasta aquí he limitado el estudio a criticar negativamente la práctica de la promoción—mejor de la no-promoción, entendida selectivamente—como criterio de perfeccionamiento del aprendizaje escolar. Sin embargo, la solución al problema de la no-promoción no puede radicar en la supresión de todo intento promocional, ya que, como antes afirmábamos, la promoción es una idea y una técnica radicalmente vinculadas a la graduación de la enseñanza, y sólo suprimiendo la graduación como criterio organizador podríamos prescindir de las promociones. Este es el camino emprendido por algunas escuelas progresistas en Estados Unidos, que, tras largos años de rigurosa práctica de la graduación, vuelven, enriquecida su experiencia con las aportaciones de la ciencia psicopedagógica, a situaciones escolares que recuerdan, en parte, los orígenes no graduados de la institución docente. La teoría del «progreso continuo» del niño, es decir, del desarrollo educacional ininterrumpido que cada escolar realiza a diferente ritmo y velocidad, y según modelos o paradigmas distintos, están ganando terreno y va derrumbándose lo que un día fue dogma inmovible: los grados o niveles escolares y la homogeneidad de los grupos en cada nivel. Está claramente demostrado que «un curso», es decir, un año de desarrollo y educación es una cosa diferente para cada niño, y, en consecuencia, no puede ser estandarizado como norma promocional de aplicación generalizada. En realidad, no existe nada que responda objetivamente a las expresiones (nivel de primer o segundo o quinto curso), no son otra cosa que categorías organizativas de carácter estructural.

Ante este panorama surge la cuestión, ¿qué hacemos con nuestros niveles de rendimiento y con nuestras pruebas de promoción recientemente establecidos? ¿Cuál es su sentido? ¿Cómo convertirlas en instrumentos útiles para la escuela, evitando sus contraindicaciones?

En primer lugar, hemos de reconocer que la necesidad y oportunidad del establecimiento de niveles y promociones está fuera de toda duda. La escuela española estaba de hecho desorganizada, desvertebrada y resultaba prácticamente imposible generalizar una norma o principio aplicable a todo el sistema, así como establecer comparaciones entre los alumnos de diversos centros. Incluso se carecía de una terminología organizativa común. En síntesis, la situación era, en cierto sentido, caótica.

Ahora bien, el establecimiento del curso como unidad de estructuración, la publicación de unos niveles y la exigencia de la promoción anual no significa que hayamos de aceptar un concepto de organización y promociones, como el descrito más arriba, cuyas consecuencias serían aún más lamentables que las derivadas de la situación que estas nuevas normas vienen a corregir. En efecto, los niveles de rendimiento por curso tienen una finalidad precisa: organizar y estructurar la enseñanza de acuerdo con unos criterios claros, razonables y de aplicación general en todo el sistema educativo, dando a las es-

(2) H. L. Caswell and W. Foshay: *Education in the Elementary School*, American Book Co., N. York, 1950.

(3) Garth H. Akridge: *Pupil Progress Policies and Practices*. Contributions to Education, núm. 691. Bureau of Publications, Teachers College, Columbia University, New York, 1937.

(4) W. W. Cokk: *Grouping and promotion in the Elementary School*, Univ. of Minnesota Press, Minneapolis, 1941.

(5) C. Bassett: *School Success an Element in Mental Health*. Jour of the Nat. Educ. Ass. Vol. XX. pág. 15. 1931.

cuelas un marco de referencia para pautar en un momento determinado el desarrollo instructivo de los alumnos. Pero esto no quiere decir que hayan de servir los niveles como único cauce de clasificación y agrupamiento de los alumnos para el trabajo en clase, que exigirá múltiples formas de agrupación.

En cuanto a las promociones, basadas en los niveles, es evidente que pueden constituir un valioso instrumento para perfeccionar el aprendizaje de los alumnos y la organización interna de la escuela, pero siempre que se consideren la promoción y la prueba correspondiente no como una *máquina de seleccionar* a los alumnos, sobre los que gravitará como una «espada de Damocles», sino como un medio normal de orientación de la enseñanza. En ningún caso la promoción puede ser un premio y la no-promoción un castigo; si tal ocurriera habríamos desvirtuado los objetivos básicos de las promociones. Es necesario evitar, pues, a toda costa, que se introduzcan en la escuela primaria las facetas peores de la enseñanza media y su terminología: *suspensio*, *repetidor*, *no pasa*, etc. En la escuela primaria la promoción no puede ser otra cosa que la base para tratar a cada alumno según sus características, su ritmo, sus fallos, su progreso y desarrollo. La promoción será entendida en la misma forma que se toma la edad cronológica. Es natural que un niño de seis años empiece a leer una cartilla y esté, normalmente, con distinto maestro que uno de doce, que esta-

rá analizando la sintaxis de un párrafo. Pues bien, también debe resultar un hecho natural que el alumno que no ha logrado aprender a dividir, pongamos por caso, esté en el lugar de la escuela donde se está enseñando a dividir, pero sin agregar a esta situación completamente normal ninguna carga emotiva de carácter negativo, ni calificaciones inoportunas. Promociones, sí; pero no promoción selectiva, sino orientadora y sin tonalidad valorativa.

Esta concepción de las promociones por su vertiente de orientación, no impide que en un momento dado el maestro o el director emitan un informe sobre la clasificación de los alumnos, señalando el nivel instructivo en que cada uno se halla, utilizando como criterio los escalones por cursos establecidos en los Cuestionarios Nacionales.

En resumen, la solución que aquí se apunta es que, ante todo, la escuela primaria debe ayudar a cada uno de sus alumnos para que logren desarrollar al máximo sus potencialidades. De este modo, los niveles se convierten en un marco de referencia permanente y en un plan indicativo, y no en una barrera a saltar.

Por otra parte, dado que la escuela primaria es obligatoria y no selectiva, las promociones deben constituir una guía, una orientación para mejorar la calidad del desarrollo de los alumnos, y no un metro para medir, y, en su caso, rechazar por inútil a un grupo considerable de escolares.



Las pruebas de promoción significan una fase en el proceso de sistematización y, desde luego, de evaluación de la enseñanza en nuestras escuelas. No en vano se insiste una y otra vez en el verdadero sentido de la educación impartida en las escuelas. La educación no es sólo la acción de proporcionar bienes de cultura a nuestros alumnos; estos bienes son el medio y no el fin, para desplegar una capacidad superior de adquirir cultura. Y en la escuela permanente de perfeccionamiento, a que se somete el hombre para llegar a tal. La educación ha de penetrar en lo más profundo del alma infantil para que no quede en mera instrucción.

Esta consideración justifica el título del epígrafe de nuestro artículo. Bien es verdad que basta con una lectura superficial de los apartados que contienen las pruebas de promoción para percibir los tres sectores: instrumental, nocional y de hábitos. Es decir, los rútilos que resumen la totalidad de las pruebas sobre lenguaje con lectura y escritura, cálculo operatorio en matemáticas y dibujo; en segundo lugar, los conocimientos de los diversos sectores del saber, debidamente estructurados y acompasados al desenvolvimiento infantil, según los cursos; y, finalmente, lo que pudiéramos llamar habituación, que resume la verdadera tarea formal, educativa, de la escuela.

Nada descubrimos con lo anteriormente dicho; sin embargo, si queremos llamar, una vez más, la atención del maestro para que pueda captar en conjunto la tarea de la escuela como un quehacer de formación integral del niño. La escuela ha de formar hombres equilibrados y por eso ha de cultivar todos los sectores que conduzcan a la verdadera formación de la personalidad.

I. Aspectos integrantes de los contenidos de enseñanza.

Los Cuestionarios Nacionales de Enseñanza Primaria recogen el sentido actual de la escuela y, consiguientemente, debe quedar reflejado en el proceso de evaluación, en las pruebas de promoción escolar. Bien es verdad que la escuela ha perseguido desarrollar y fortalecer sistemáticamente, a partir de sus propios elementos, las fuerzas intrínsecas del niño, su pensamiento, su voluntad.

Si la escuela ha hecho esto, puede preguntarse, ¿entonces dónde está el cambio? Pues bien, en que

contenido integral de las pruebas instrumentales, como

Por ALVARO BUJ GIMENO

Jefe del Departamento de Manuales Escolares

quizá la formación del intelecto predominaba sobre todo lo demás. Los conocimientos, por otra parte, estaban clasificados en materias aisladas, que corrían paralelas; cada materia tenía su propio carácter, su contenido independiente. El máximo esfuerzo se hizo al tratar de concentrar las materias bajo una cierta sistemática unitaria. De la suma de esos sectores de contenido de conocimientos, debía de resultar un todo, pero ¿se llegaba verdaderamente a integrar ese todo? Probablemente, no. Por otra parte, los conocimientos se impartían como provisiones, como un tesoro, una reserva, que no se conectaba suficientemente con la vida misma. Cada asignatura, cada sector, tenía un carácter aislado, de tal forma que esas ideas, frecuentemente, se habían borrado antes de que llegase la hora de aplicarlas.

Este es el carácter integral que debe darse a la enseñanza: una totalidad que se oponga a la simple suma de partes diferentes e inconexas. Sólo por este camino se puede preparar al niño para que se siga desarrollando, formando, en última instancia.

1.1. Sentido integrador del contenido de cada curso escolar.—En los vigentes Cuestionarios Nacionales aparecen los contenidos de enseñanza como fases integradoras de un proceso de desenvolvimiento. Se han evitado los compartimentos estancos y cada curso tiene un sentido, pleno y diferenciado a la vez, del que le precede y le sigue.

El maestro debe percibir con claridad los cinco sectores educativos fundamentales de que consta cada curso: las técnicas instrumentales, las unidades didácticas, técnicas de expresión artística, materias de carácter especial y habituación. Respectivamente enlazan con la adquisición de los medios de expresión, comprensión y de relaciones numéricas; el conocimiento de los sectores básicos de la naturaleza y la vida social; la base para contem-

plar y crear valores estéticos y destrezas operativas; el sistema de actitudes, frente a valores útiles, vitales, sociales, religiosos, etc., y finalmente el sector de habituación, que enlaza con todos los campos anteriores y busca el resaltar su valor formativo, proporcionando predisposiciones favorables en el campo mental, social y de destrezas.

1.2. La prueba de promoción responde a un sentido integral.—Cuando el maestro procede a determinar los ítems, cuestiones o aspectos concretos de la prueba de promoción, tiene que estar imbuido del sentido unitario que la prueba tiene que tener en cada curso.

La forma en que se redacten los puntos concretos de la prueba, recibe un influjo, no sólo de los epígrafes impresos que en ella figuran, sino, principalmente, de la forma en que se haya desarrollado el curso. De la forma en que el maestro ha interpretado los cuestionarios, del programa que haya confeccionado, de los libros de texto que haya puesto en manos de sus alumnos, en fin, del desarrollo del curso.

Si, por ejemplo, tiene que dar carácter integral a las cuestiones de lectura y escritura, fácilmente lo encontrará si la enseñanza ha sido implicativa, en este sentido, de las diversas facetas del lenguaje. Del mismo modo los problemas que plantee en matemáticas, procederán de situaciones vitales, actuales, ambientales e interesantes, para enlazarlas con la vida misma. Al pasar al sector de conocimientos, puede dar un sentido unitario e integrador, cuando la enseñanza se haya desarrollado en una línea de totalidad. Lo mismo ocurrirá al elegir los motivos de los sectores de la expresión artística, manualizaciones, y en fin, en la ponderación del grado de madurez alcanzado en el dominio de los hábitos.

Pero quizá todo cuanto precede se entienda más fácilmente si buscamos algunos criterios que enlacen y den sentido a la totalidad de

de promoción: conocimientos y hábitos

los sectores educativos de la escuela actual, y, por lo tanto, al que debe tener la prueba de promoción.

II. El sentido de totalidad en el programa escolar.

El reflejo que la enseñanza debe tener en el procedimiento de su evaluación, está implicado con el método, pero antes que con él, que no es sino un medio, lo estará con la concepción real de nuestra escuela de hoy. Según Spranger (1) cuatro principios rigen en este sentido integrador y de totalidad de la escuela: de un lado el estudio del medio ambiente; en segundo lugar, el principio del trabajo; el principio de comunidad y finalmente, el hacer despertar el mundo íntimo del niño. Nosotros queremos enlazar estos principios, con la estructura del programa escolar español, y derivativamente con la que debe tener la prueba de promoción.

2.1. El medio ambiente como determinante del programa escolar.—Desde los discípulos de Pestalozzi se ha tendido a fomentar y profundizar la estrecha relación íntima del niño con su mundo circundante. Cuanto rodea al niño produce los impactos primeros en lo sensitivo y lo afectivo.

La primera interpretación del mundo la da la madre, en la casa, el hogar, ese ámbito íntimo y acogedor. En efecto, la madre introduce al niño en el conocimiento, en la significación de las cosas cotidianas, mostrándolas, moviéndolas, haciéndolas sonar, denominándolas. Así en esa intimidad se ligan el niño, lo circundante y la madre. Las denominaciones lingüísticas están cargadas de un valor emotivo. La fría observación no tiene cabida en

(1) Spranger: Conferencia pronunciada en el Congreso de Maestros en Rottweil, el 9 de septiembre de 1950.

la primera edad. De todo esto nace la importancia de la lengua materna, y la necesidad de seguir en su cultivo análogos cauces a los del hogar, cuando el niño llega a la escuela. La observación, conversación, la dramatización, el juego, el vocabulario, están, verdaderamente, integrando al niño y no permitiendo que haya solución de continuidad entre la casa y la escuela.

Más tarde se presenta un ensanchamiento de ese ambiente y pasa a cubrir el área de la vecindad, la calle, la población en que vive, la comarca o el terruño (*Heimat* para los alemanes). Los conocimientos, concretamente las unidades globalizadas, los sectores diversos del programa, tienen que integrarse en esa relación, para que accedan al niño, sin rotura, sin distorsión, ni artificio alguno. Aquí cobra pleno sentido todo el área de conocimientos sociales, en su concepción amplia, a la par que los matices aplicativos, actuales y operativos en el conocimiento y dominio de todos los sectores del programa.

Gracias a esta interrelación, cuanto se enseña en la escuela da lugar a algo más que un mero saber, puesto que todo adquiere un sentido, un tono, que ya nunca se abandonará, aunque luego se utilicen y manejen en forma prosaica.

Este es el sentido integrador del estudio del medio ambiente. El conocimiento del mundo exterior y la relación con el mundo interior tienen que crecer simultáneamente. Cuando empieza la instrucción, propiamente dicha, la separación de las asignaturas es inevitable, pero aún entonces debería conservarse la relación emotiva con las cosas del mundo y alguna relación de utilidad práctica originaria y natural.

Esta línea sigue el desarrollo de unidades didácticas, de la globalización a la sistematización, pasando por la diferenciación de materias.

2.2. Sentido del «trabajo» en la actividad escolar y el carácter de las pruebas de promoción.—El trabajo dentro de la escuela tiene una interpretación diversa, y ha pasado por varias alternativas. La protesta mayor vino al contraponer escuela libresca y escuela del trabajo, o también, escuela activa y escuela del aprender. Desde el ángulo del simple trabajo manual, Kerscheneister ha expuesto de un modo muy eficaz el contenido espiritual y formativo del trabajo manual. Se trata de un trabajo de cultivo espiritual independiente del alumno.

La verdad es que en el hombre hay, desde su edad primera, una notable tendencia hacia lo útil. En la cuna del espíritu del hombre se hallaban verdaderamente el cuidado y perfeccionamiento de las plantas, la crianza de los animales, la invención de herramientas y la elaboración de los materiales. Estos fueron los comienzos de nuestra civilización. Por eso tiene pleno sentido que se familiarice a los alumnos con las ideas primitivas, prácticas y fructíferas del género humano. La verdad es que cualquier máquina moderna, por complicada que sea, está basada en pocas ideas fundamentales, sencillísimas, encarnadas en la rueda, la palanca, el pistón, plano inclinado, etc. Es necesario que esos factores elementales hayan sido comprendidos alguna vez intuitivamente.

Un riesgo es convertir la escuela en granja o taller de producción de bienes de consumo, entonces se pierde el espíritu de trabajo en el sentido que acabamos de fomentar, y, sobre todo, la enseñanza se desintegra, se desequilibra, la formación ya no es integral.

Dentro del programa de nuestras escuelas, hay una acepción de este sentido del trabajo, tanto activo cuanto espiritual. La exigencia de actividades complementarias, operativas, en todos los sectores de conocimientos; la formación en hábitos de utilidad, orden, disciplina, conducta social; todo está implicando el trabajo, lo operativo, a la base de nuestra enseñanza. Por esto hay que hacer notar que las pruebas de promoción tienen que verse teñidas, en el planteamiento de cuestiones a resolver, de este sentido activo, no libresco, ni memorístico, sino vivo y espiritual de la escuela, buscando ese sentido de captación de lo útil y de los medios en esta faceta que pudiéramos llamar laboral de la escuela.

2.3. Proyección de la comunidad en el programa escolar.—Una de las cuestiones más llevadas y traídas, desde hace algún tiempo, es el tema de la escuela y la comunidad, la mutua interrelación, y la forma de interpretar la escuela para la comunidad o la comunidad para la escuela.

La escuela ha de ser vivida como comunidad de colaboración y convivencia. Así, los niños experimentan cómo se van formando los ordenamientos obligatorios, y cómo surge un todo, que está sobre todos los individuos. El orden va naciendo de las necesidades de convivencia. Hay una virtud hondamente

arraigada en el niño, es el sentido de la justicia. Este es el punto de partida para llegar a interpretar en la escuela una comunidad ordenada.

La forma de llegar a interpretar este sentido comunitario cobra facetas interesantes en nuestro programa escolar. La labor de equipo, los trabajos en colaboración, la representación de papeles y atribuciones distintas, los proyectos y ensayos en torno a temas sociales (que abundan en el Cuestionario), la programación de hábitos de este mismo nombre, en fin, una gama diversa de sectores de actividad confluyen en esta vertiente.

Gracias al fomento de la conciencia de responsabilidad, que encuentra apoyo en los niños, pues sienten así su importancia, se llega también a la convivencia o comunidad ordenada. Hay que destacar que este sentido social se favorece cuando los papeles se distribuyen según las especiales aptitudes de los niños, llegando a un trabajo coordinado en que se expresa una voluntad común. Se van estableciendo normas válidas para todos, como una modesta introducción a un orden legal. Llega también a cuajar el espíritu de solidaridad y sentimiento del honor.

Es ésta una de las tareas más importantes de la escuela en la época que vivimos; la tecnificación, la especialización, la masificación,

acaba por hacer del hombre un embotado imitador, y hemos de educar para que este hombre masa no asfixie al hombre libremente responsable.

La prueba de promoción debe reflejar el resultado de las observaciones del maestro en torno a los hábitos sociales y a las virtudes éticas que condicionan la conducta del niño. Tiene también ocasión de formular cuestiones que han sido tratadas en sectores de conocimientos y le permitan evaluar lo social.

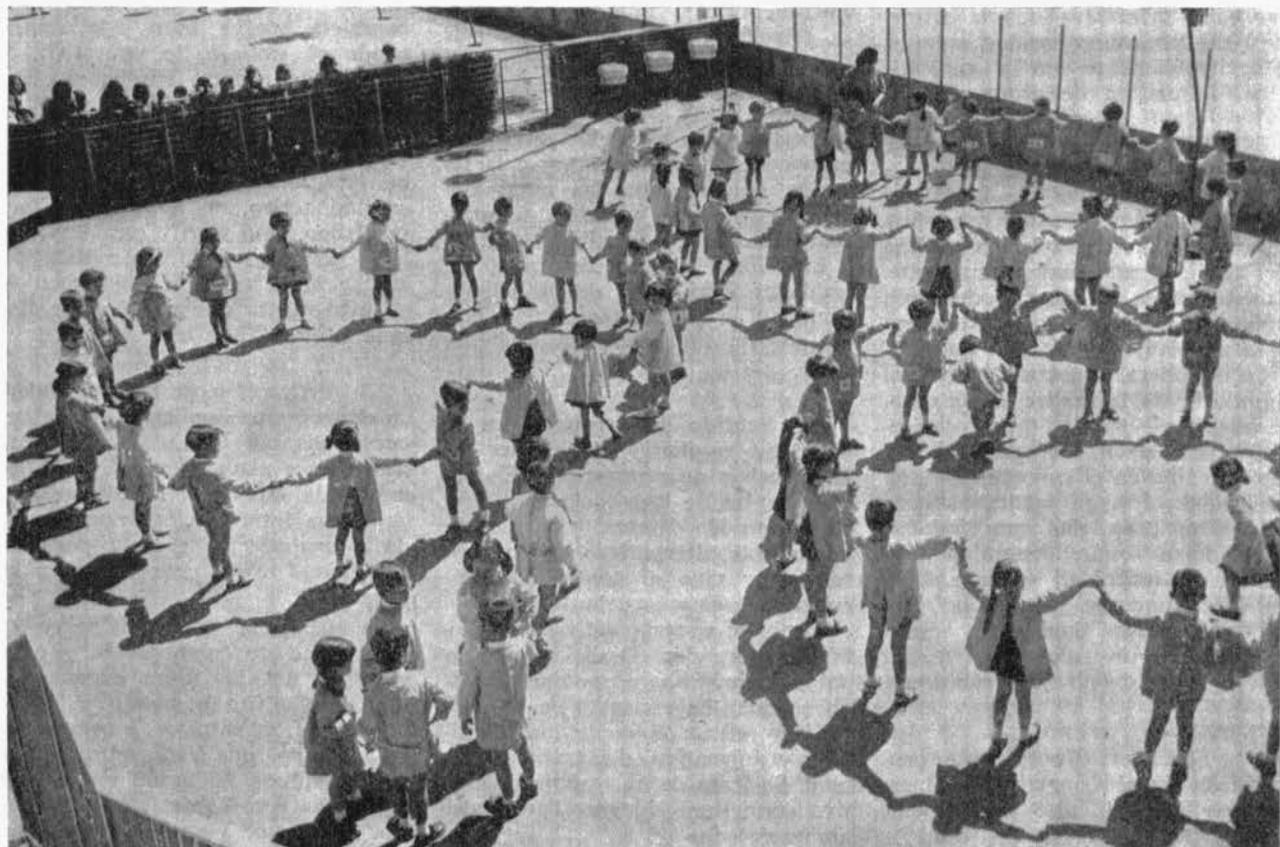
2.4. El cultivo de los valores en el quehacer escolar.—Si queremos buscar un aspecto integral en las pruebas de promoción, tendremos que considerar también la comprensión y cultivo de los valores. Ya hemos visto los aspectos ambiental, de trabajo y comunitario, pero hay que engarzar todo este mundo exterior y circundante con el despertar del mundo íntimo en el niño.

Bien es verdad que lo útil y lo técnico ha sido abordado en los demás puntos de vista analizados, pero estos valores, con serlo, apuntan a otros muchos más altos en la escala axiológica que pertenecen íntegramente al alma y no a las cosas. Hay que despertar al niño para que llegue a captar esa voz interior del sentido de la vida. Pues el alma es como una mina, cerca de la superficie yacen los metales

de menor valor, y sólo se explotan para llegar felizmente a la profundidad, donde se encuentra lo noble, el oro genuino.

Para esto hay que comunicar afectividad, hacer que las cosas sean vividas, y no sólo trabajadas, utilizadas o comprendidas, y menos aún, aprendidas. La educación amplía la receptividad de los valores en el ser joven, cosa que no hace la mera instrucción. Aquí trasciende hasta lo profundo el auténtico maestro, el que se detiene en el saborear las cosas, en el matizar lo vital de cuanto explica, para que cale en el niño. Este es el saber del maestro, la capacidad de hacer trascendental lo más elemental.

La extensa gama de valores encuentra lugar en todas las tareas escolares, desde lo meramente instrumental (donde se da lo útil a la par que lo bello), pasando por las unidades y sectores de conocimiento, hasta los hábitos propiamente dichos, donde hay que saber hacer vibrar al niño. Finalmente, este aspecto del íntimo despertar del alma infantil, también puede provocarse desde el ángulo de la comprobación de su rendimiento, cuando cuestiones y temas se aborden con una finura de espíritu que impregne de sentido humano a la tarea de evaluación, cuidando de no dejarla en técnica burda, o en tarea rutinaria.



las pruebas de promoción

y las diferencias del alumnado

Por **AMBROSIO J. PULPILLO RUIZ**

Secretario del C. E. D. O. D. E. P.

Ya hemos dicho en otra ocasión que al sistema promocional con su secuela de la repetición o reprobación se le suelen hacer objeciones de la más diversa índole (1). Nada hay en esta vida que no tenga su «pro» y su «contra»; sin embargo, no se puede negar y de ahí la razón de su existencia, que las promociones oficiales bien entendidas y no confundidas con los exámenes tradicionales, vienen a constituir un instrumento muy valioso para la mejor organización de las clases y agrupamientos escolares.

Desde el fondo de su problemática general pueden encontrarse reparos de índole psicológica, social y pedagógica, pero no nos vamos a referir aquí a ellos de un modo explícito, sino únicamente trataremos ahora de las dificultades que encierran las pruebas promocionales en su ejecución cuando se tropiezan con acusadas diferencias en el alumnado al cual se aplican.

Principales diferencias individuales.

Cualquier pedagogía o psicología pedagógica nos resalta que entre los escolares se dan unas variedades cuantitativas y cualitativas, más o menos objetivamente apreciables, pero, de tanto peso para el desarrollo de las facultades o proceso de aprendizaje, que es indispensable un tratamiento diferencial.

No vamos a detenernos en aquellas diferencias individuales tan claras como el sexo, la edad o la madurez educativa (2), ya que sería obvio y, además, en nuestro sistema promocional por cursos de escolaridad ya están implícitamente reconocidas. Lo que sí queremos subrayar es que aún dentro de las clases más homogeneizadas, dentro de la misma edad, dentro del mismo sexo, dentro de la misma madurez o estímulos educativos, dentro de la misma clase, las diferencias individuales se perciben rápidamente (3). En la velocidad lectora en la difícil percepción de signos gráficos, en la lentitud de razonamiento, en la dificultad para comprender conceptos, en el ritmo de trabajo, en la facilidad para memorizar, en la fluidez de exposición, etc., etc., para cada escolar existen unas determinantes que raramente coinciden de un alumno a otro.

Cuando se ha intentado sistematizar estas diferencias inter e intra-escolares, las hemos visto reducidas a:

1) Las que provienen de diferente desarrollo físico, principalmente en el aspecto sensorio-motriz.

2) Las que se producen por diversa capacidad mental.

3) Las que dimanar de distintos ambientes socio-económicos.

Determinación causal de estas diferencias.

Sabemos que estas diferencias provienen de la herencia, que indudablemente equipa desde su génesis bio-psíquica al individuo, y del ambiente, que aporta unas circunstancias ineludibles con potencia suficiente para influir en el desarrollo de las facultades o poderes mentales y en el crecimiento fisiológico (4).

Y de tal manera se intercorrelacionan ambos factores que es muy difícil ya a los seis años distinguir qué aspecto del escolar corresponde a uno u a otro, a pesar de que la Psicología diferencial ha pretendido averiguar qué diversidades se derivan del substrato biológico de cada individuo, y cuáles provienen de las estructuras socio-familiares en que nace y se desenvuelve.

De todos modos el pedagogo tiene que habérselas con ellas como una realidad insoslayable y tenerlas en cuenta cuando sea preciso, de aquí el valor que actualmente se le confiere a la individualización del aprendizaje. Sin embargo, tampoco deben exagerarse tales diferencias hasta el punto de convertirlas en incompatibilidades para que convivan en grupos los escolares, ya que en contraposición están las semejanzas que tienen idéntico valor para la educación y la enseñanza (5).

Alcance y consideración.

Para un buen tratamiento psico-didáctico es necesario ocuparse del alcance y consideración que en determinados individuos pueden llegar a tener dichas diferenciaciones, porque en cuanto sean lo suficientemente profundas para que un escolar no pueda seguir el curso normal de su clase, o que el hecho de tenerle en ella perturbe la marcha general del resto del alumnado, ya hay necesidad de llevarle a una clase especial.

Bien conocido a este respecto el hecho demostrado por la estadística de que en toda cantidad suficientemente representativa, cualquier medición que se realice referida a esta aptitud o aquel rasgo, la curva de distribución normal nos separa a la gran masa de individuos que están alrededor del promedio

(1) Pulpillo, A.: «Inscripción, Evaluación y Agrupamientos escolares». Ed. Escuela Española. Madrid, 1965, págs. 135 a 143.

(2) García Hoz, V.: «Principios de Pedagogía Sistemática». Edit. Rialp, S. A. Madrid, 1960, págs. 253 a 318.

(3) Mory, F.: «Enseñanza individual y Trabajo por equipos». Edit. Kapelusz. Buenos Aires, 1964, pág. 1.

(4) Kelly, W. A.: «Psicología de la Educación». Edit. Morata. Madrid, 1961, págs. 221 a 224.

(5) Titone, R.: «Metodología Didáctica». Edit. Rialp, S. A. Madrid, 1960, págs. 381 a 386.

($-\sigma$ y $+\sigma$), de aquellos otros que caen muy a los extremos (entre 3 y 4 σ).

Con relación a las diferencias que provienen de causas físicas, los deficientes sensoriales o motóricos, claramente se ve que requieren una consideración aparte y, por lo tanto, el problema que nos ocupa no va a tener relación con ellos.

Por lo que hace a las diferencias de mentalidad se viene admitiendo que hasta un Q. I. de ochenta puede tolerarse en clases generales, si bien los escolares que no lo suben por encima de noventa se vienen considerando como «retrasados» y que lleguen en algunos casos hasta un 10 ó 12 por 100.

Y, en cuanto a diferencias determinadas por ambientes socio-culturales depauperados, también es tolerable y más corriente de lo que debiera ser encontrarnos con alumnos que llevan un retraso cultural, con relación a su edad cronológica, hasta de dos años y aún de tres.

Implicaciones pedagógicas.

Si todas estas diferencias, aparte las suficientemente profundas, ha producido problemas pedagógicos que han derivado hacia la formación de clases paralelas y diferenciales, en aquellos grupos que por su cuantía numérica de aulas y maestros lo han hecho posible, ¿qué tendremos que decir cuando se trata de aplicarles una prueba tan unitaria y general como son las pruebas promocionales que se han formulado, con la mejor voluntad?

Téngase en cuenta que todas nuestras escuelas deben estar organizadas por cursos de escolaridad, y el curso o año de estudios es una unidad de organización y periodización que implica, más que nada, un nivel de conocimientos, hábitos y destrezas, alcanzable y exigible, al menos en su apreciación mínima, por todos los escolares en cierto modo homogeneizados principalmente por su maduración pedagógica.

Siendo así, como es, claramente se deduce que los ejecutores y supervisores de las promociones tienen que tener presente una flexibilidad y adaptación, que sin desvirtuar por completo la finalidad de tales promociones, no olvide tampoco esas diferenciaciones tan naturales como dignas de ser consideradas y admisibles.

Un caso que puede darse.

Vamos a pensar en una primera clase de un Grupo Escolar o Colegio que tiene ocho maestros y, por lo tanto, dispone de los ocho cursos reglamentarios. Pensemos en un ambiente también normal. La situación temporal es la de hoy, ahora, cuando ya se hicieron a principio de curso las promociones y están próximas, o por lo menos hay que ir pensando en las que deberán realizarse al finalizar junio.

No creo que se disparete pensar, también, que en la citada clase se pueden encontrar los siguientes tipos de escolares:

- a) Alumnos de seis-siete años que al empezar el curso provinieron de escuelas de párvulos, y, por lo tanto, están ya iniciados en la lectura-escritura y el cálculo.
- b) Escolares de seis-siete años que vinieron de la calle sin instrucción ninguna, pero con un Q. I. superior a 100.

- c) Niños de seis-siete años también de nuevo ingreso y con un Q. I. entre 80 y 90.
- d) Alumnos de siete-ocho años que ingresaron en la escuela sin instrucción ninguna, y habiendo perdido, por lo tanto, inicialmente un año de escolaridad.
- e) Alumnos de siete-ocho años que el curso pasado no promocionaron y que, por tanto, han repetido.

Más diferencias pueden darse aún, pero con estas tenemos bastante. Pues bien, todos ellos han seguido las mismas enseñanzas, han recibido los mismos estímulos didácticos y están al parecer en las mismas condiciones para realizar las próximas pruebas de promoción. A pesar de todo esto, ¿a todos les trataremos igual?, ¿todos ellos realizarán las pruebas en las mismas condiciones?, ¿todos rendirán por igual?, ¿de entre los grupos c), d) y e) no resultarán otra vez más reprobados de los que fuera de desear...? He aquí una serie de interrogantes que forzosamente flotarán en el ánimo de más de un maestro, director o inspector.

Y eso que hemos tomado el caso que menos problemas encubre, porque si la misma consideración la llevamos al terreno de una Graduada de tres o cuatro clases, y no digamos a una Unitaria, la complicación aumenta tan considerablemente que puede llegar a revestir caracteres insospechables. Sin embargo, todo tiene solución si consideramos que la promoción en sí ni es el problema fundamental de la educación e instrucción, ni tampoco hay que pretender con ella resolver más problemas que los puramente organizativos y de control de rendimiento, inherente a ese cambio gradiente y progresivo que lleva al escolar de una clase o curso a otro, lo que nos vuelve a advertir de que la prueba de promoción no tiene que confundirse de ninguna manera con el examen de nuevo o viejo tipo con el que, más que otra cosa, lo que se hace es crear dificultades en el proceso formativo del escolar.

Las causas de los fracasos pueden estar fuera del escolar.

- La inadecuación metodológica de un maestro puede llegar a producir un retraso en el aprendizaje no imputable al alumno que lo sufre.
- Las deficiencias o provisionalidades y cambios de profesorado, sobre todo en los cursos medios y superiores, pueden ser la causa de gran número de reprobados o repetidores.
- La clase de escuela, según disponga de un solo maestro para todos los cursos, o de un número insuficiente de ellos puede influir también en la promoción normal de los escolares.
- La desasistencia social a que una escuela se vea sometida puede provocar absentismo y deserciones en los escolares, que dificulten las promociones normales.

A eliminar todas estas causas y a tener en cuenta las diferencias del alumnado que antes hemos considerado, y que evidentemente producen complicaciones de diverso orden a la hora de realizar las pruebas de promoción, hemos de tender todos para que tan importante medida organizativa contribuya de modo positivo al mejoramiento de nuestro sistema escolar.



El caso de la repetida reprobación.

Pueden llegar los extremos de la reprobación a que un alumno no pueda ser promocionado ni al final de un primer año en un curso determinado ni tampoco al siguiente. Esto puede darse más probablemente en los cursos medios (cuarto, quinto o sexto), o en los superiores, por las más diversas causas, interrupción de la escolaridad durante un largo periodo, enfermedad, torpeza acusada, etc. ¿Qué hacemos en este caso...? No parece aconsejable ni pedagógica ni psicológicamente tenerle rezagado tanto tiempo, porque, además, experiencias fidedignas han venido a demostrar que los escolares raramente avanzan en sus conocimientos repitiendo cursos (6).

Hay un índice, el de expectatividad de Bond, que suele emplearse con diversos fines: la clasificación de escolares, la comparación entre los progresos de una materia determinada y el desarrollo global del niño, y también para improvisar una promoción que no pudo llevarse a cabo de otro modo. Dicho índice está formulado así: $[(Q. I.) \times (\text{Años de Escolaridad}) + 1]$.

Es claro que los principales factores que determinan toda promoción son estos dos: el nivel mental y los años de estudio que lleva cursados el niño. Pues bien, el producto de ambos, añadiéndole la unidad para distanciar los datos, nos debe dar siempre un resultado, si todo es normal, equivalente al conseguido mediante una prueba de promoción, con la ventaja de que así se eliminan los inconvenientes que para determinados sujetos lleva siempre inherentes toda prueba o examen.

En este caso concreto de la repetida reprobación

creemos que este índice nos puede dar la clave de una solución, que ni compromete al sistema promocional por cursos de escolaridad, ni tampoco condena al alumno a permanecer varios años en la misma clase.

Es algo parecido a lo que se hace con los escolares, que habiendo vencido con creces los años de escolaridad obligatoria, no se les puede expedir el Certificado de Estudios Primarios porque no lograron ni lograrán los conocimientos exigidos, y entonces se les extiende un Certificado de escolaridad completa, que de una manera oficial, pero no satisfactoria, es equiparable al primero.

Conclusión.

La finalidad de las promociones pudiéramos decir que es triple:

- a) Comprobar que un escolar posee el nivel de conocimientos que corresponde a su edad.
- b) Organizar y agrupar las escuelas de modo que la tarea docente resulte lo más eficaz posible.
- c) Comprobar igualmente que éstas rinden racionalmente lo que debieran rendir.

En escuelas normalmente organizadas y con escolares también normales parece lógico que la promoción venga determinada por el seguimiento normal de los cursos, es decir, que se llegue a la promoción denominada «práctica», pero esto es el «desideratum» a que debemos aspirar para nuestras escuelas. Mientras tanto, su buena organización aconseja la realización anual de las pruebas promocionales, si bien en su ejecución hay que salvar estos inconvenientes que se producen ante escolares que presentan esas «trabas» o señales de irregularidad a que a lo largo de este trabajo hemos aludido.

(6) Varios: «Croupaig and pupil progress in the elementary schools». N. York, 1962, pág. 17.

las pruebas de promoción escolar y la familia

Por CONSUELO SANCHEZ
BUCHON

Jefe del Departamento de Planificación

1. Los padres y la escuela.

Los padres tienen el derecho y el deber de educar a sus hijos.

Este derecho y este deber de orden natural, por haber dado la vida a sus hijos, tienen que conocerlo hondamente las familias, y a este derecho y deber inalienables han de ajustar su conducta hasta las últimas consecuencias.

Los padres son los educadores natos, «los primeros y obligados educadores». La familia tiene prioridad de naturaleza, y consiguientemente, cierta prioridad de derechos en materia educativa respecto de las demás sociedades.

Pero, como la familia es sociedad imperfecta, porque no tiene en sí todos los medios para el propio perfeccionamiento, de aquí que la familia reclame, entre otros medios educadores, la escuela.

Por consiguiente, los padres y —los en parte delegados suyos—, los maestros, han de laborar conjuntamente en la educación de los hijos. Ambos se complementan, se prolongan los unos en los otros.

La educación «es obra necesariamente social», lo cual exige varias colaboraciones en variados sectores. Pero ninguna tan imperiosa e insustituible como la cooperación familia-escuela, entre las que han de existir unas relaciones estrechas, sistemáticas, vitales y permanentes.

Sin esta colaboración la educación no puede darse.

2. Las pruebas de promoción.

Por todo cuanto acabamos de decir, en la gran renovación que hoy

se opera en la educación Primaria y al marcarse nuevas líneas a la enseñanza, se ha tenido muy en cuenta el derecho y deber de los padres a la educación de los hijos y la necesidad de colaboración familia-escuela. Y uno de los motivos por el que se ha determinado que los protocolos de examen *deban permanecer* en la escuela, formando parte del expediente de cada alumno, es para que puedan ser consultados por los padres.

Las pruebas de promoción se dirigen en un primer plano, a facilitar a la familia un medio claro y expresivo de conocer: la situación del hijo dentro del grupo de la clase, de poder comprobar objetivamente su rendimiento escolar, de juzgar con imparcialidad, a vista de los resultados constatados en su cuaderno de examen, si al hijo le conviene o no ser promocionado al siguiente curso.

La elaboración detallada de las pruebas de promoción ha buscado, en todo momento, que el rendimiento de la formación recibida por el alumno, en el curso que termina, quede reflejado en los impresos de examen, no sólo mediante la abstracción de unos números calificadores, que también se dan, sino en la concreción de unas respuestas de tipo *nocional*, o más aún, de un *hacer*, etc., que expresen de modo *directo* el aprovechamiento adquirido y el nivel alcanzado.

A la luz de esta finalidad, de dar a conocer los resultados escolares a la familia, se comprende mucho mejor la estructura del cuaderno de examen que no regatea detalles in-

formativos, para poder juzgar, con objetividad, en cualquier momento, el nivel cultural del niño y el desarrollo de su personalidad. Por esto se hacen constar, como *precisos*, algunos extremos que, sin este intento, pudieran parecer innecesarios y hasta entorpecedores de las pruebas.

Así podemos apreciar que:

A) En cada protocolo se hace un resumen correspondiente a las técnicas instrumentales de la lectura, escritura y cálculo. De este modo la familia tiene a la vista los objetivos mínimos del quehacer fundamental de la escuela, y, puede valorar mejor el nivel de sus hijos, de acuerdo con un criterio uniforme para todos los alumnos.

B) El alumno, no sólo consigna en su hoja de examen los resultados de las operaciones, la solución de problemas, etc., sino que debe copiar todos los enunciados e indicaciones hechas por el maestro, a fin de que puedan comprobarse bien los resultados, los planteamientos y los procesos de trabajo.

C) La lectura comprensiva, aunque parece difícil, también deja constancia de cómo se ha efectuado, ya que los niños han de copiar en su hoja de examen, las órdenes que, escritas por el maestro en la pizarra, tendrán que realizar en el cuaderno. Por ejemplo «dibuja la puerta de esta casa».

D) Las preguntas, que han de ser contestadas con una rápida respuesta *objetiva*, también habrán de ser copiadas de la pizarra, y, no sólo consignadas las contestaciones, como parecería más sencillo.

E) Hasta en la calificación de los hábitos y destrezas, a excepción de algunos que de ningún modo pueden ofrecer constancia en una grafía, se ha procurado que en el impreso conste el ejercicio, por ejemplo: establecer semejanza y diferencias entre: «lápiz, bolígrafo, pluma», o, entre: «lluvia, nieve, granizo», etc.

F) En los hábitos morales *debe pedirse* a los padres información sobre las diversas actitudes observadas en casa, y, a este juicio familiar, se unirá el de maestro, obtenido a vista de las observaciones hechas en el ámbito escolar.

Con estos ejemplos que hemos aducido, con estas sencillas muestras de cómo se han elaborado las pruebas de promoción, creemos se pone bien de manifiesto que en todo momento se ha tenido en cuenta la información que debe darse a los padres y la colaboración que se les pide.

3. Necesidad de conocer los resultados de las pruebas.

Es evidente que no basta el que las pruebas hayan tenido, entre sus finalidades, la de hacer muy partícipes a los padres de la promoción de los hijos. Es necesario que el maestro se las dé a conocer.

A nadie se le oculta que son muchas las familias que no saben educar. Muchas las que ignoran sus derechos y deberes, respecto de la educación. También existen padres que, aun conociendo sus derechos

y deberes, no saben ejercitarlos, o no se atreven a pedir aclaraciones o explicaciones sobre el aprovechamiento del hijo. Y, hay familias que no están capacitadas para colaborar, ni aún para poder juzgar de la cultura del niño.

Todos estos variados fallos familiares, el maestro, como verdadero líder de la comunidad local y como auténtico colaborador de la familia, debe intentar salvarlos, ya que el ayudar a las familias en el terreno cultural y sobre todo en orden a la educación de sus hijos, es uno de los *objetivos* que se debe proponer el maestro para promocionar bien a los alumnos y para completar la labor escolar.

Las pruebas de promoción son el gran medio para lograr el interés, la participación y cooperación de los padres.

Es lógico que las pruebas de promoción, que apenas cuentan un año de existencia, sean aún muy poco conocidas de la familia. Es natural que no sepan medir el gran alcance que tienen y su repercusión en la vida del hijo.

Por todo ello conviene que el maestro se ponga en contacto con las familias por medio de reuniones que agrupen a los padres de cada dos cursos. No deben ser grupos masivos, a fin de facilitar el coloquio y la intervención personal. Y estas reuniones pueden ser complementadas con entrevistas o conversaciones particulares cuando hiciere falta.

Nunca debe el maestro considerar como pérdida de tiempo o como

espacio que sustrae al niño, la atención a los padres, para incorporarlos más a la labor escolar. Estos minutos que parece se quitan a la dirección de la clase, los multiplica en realidad, al aumentar las colaboraciones auténticas y certeras. De otro lado, el educador realiza una gran labor social y favorece el ejercicio del derecho natural de los padres a la educación de la prole.

El maestro debe enseñar a la familia el detalle de las pruebas de promoción, para que observe y compruebe:

a) Los aciertos o fallos de las respuestas del niño.

b) La situación que le corresponde dentro de la clase.

c) El lugar que alcanza respecto del nivel debido.

e) La grave responsabilidad que tienen en la promoción de sus hijos.

f) La necesidad por parte de la casa familiar de un ambiente que facilite al hijo la promoción.

g) Lo serio que es para el niño el que no pueda promocionar, ya por la pérdida de tiempo que supone, y más aún, por el desajuste emocional que se puede producir en el hijo, al verse encuadrado con escolares de edad inferior.

4. Consecuencias de las pruebas de promoción en la familia.

Las pruebas de promoción pueden ser—bien utilizadas—una gran ocasión de hacer a la familia más responsable y colaboradora del quehacer escolar. Los padres se harán cargo, a vista de la calificación y sus resultados, de que ellos *pueden y deben* ayudar mucho al hijo en su promoción. Y así:

a) Se esforzarán para que la *asistencia* del hijo sea regular.

b) Les procurarán un *ambiente* que facilite sus trabajos escolares y que no agobie al niño con ocupaciones caseras.

c) Se interesarán por su *aprendizaje* a lo largo del curso.

d) Las relaciones con el maestro se *estrecharán* y las familias secundarán lo más posible las iniciativas de éste, etc.

En resumen, este instrumento de las *Pruebas de Promoción escolar* no serán sólo un examen que declara si el alumno puede o no promocionar al curso siguiente; serán más bien un acicate para que el niño promocione y, lo que aún puede ser de mayor interés, medio para promocionar a la familia entera.

problemas psicológicos y sociales de las promociones

La promoción representa en la vida del escolar, de su familia, de la escuela y de la sociedad, aspectos de gran interés que merecen ser estudiados.

El alumno ante la promoción escolar.

La promoción para el escolar significa en primer lugar la necesidad de realizar una prueba que permitan valorar los conocimientos, en segundo lugar, el resultado de esta prueba que le permitirá o no pasar a otro grado.

Existe numerosa bibliografía acerca de los problemas que se plantean al utilizar los métodos de exámenes tradicionales: orales, escritos, tests, pruebas objetivas. Todos ellos, sin excepción, producen en el alumno situaciones características.

Si bien es cierto que la promoción no exige en principio una valoración de los conocimientos adquiridos por el sujeto, sino que su fin es averiguar las posibilidades del alumno en la nueva situación, no es menos que se precisa conocer estos conocimientos por ser base de los que se pueden adquirir más adelante, ya que se deben considerar las tareas específicas del nivel al que va a pasar.

Antes de realizar las pruebas y durante las mismas los alumnos viven en tensión —más viva durante el examen, pero que ha comenzado antes—, que en muchas ocasiones trasciende a sus familiares y a sus maestros. Un modo de evitar esta tensión, o al menos disminuirla, es que los niños estén acostumbrados a esta clase de pruebas y no se les dé una importancia excesiva. Si el alumno a lo largo del curso se familiariza con las pruebas objetivas, por realizarlas a menudo con ocasión de comprobar conocimientos recientemente adquiridos, pierde el temor a la prueba de promoción y la realiza con suficiente calma, sin angustia y sin tensión, que permite un resultado válido.

Al propio tiempo que se realicen actividades que familiaricen a los alumnos con la realización de pruebas objetivas, debe hacerse una labor de compren-

sión del significado de las mismas, para lograr que desaparezca de la mente infantil el fantasma de la no aprobación, que lleva anejo el sentimiento de fracaso.

La finalidad de la promoción no es aprobar o no aprobar, sino averiguar el nivel a que corresponden los conocimientos y las posibilidades del alumno, y conseguir que forme parte de un grupo homogéneo que le permita lograr al máximo esas mismas posibilidades que se han detectado en las pruebas.

El retraso escolar, el no promocionar, es algo que perturba al niño y despierta en él un sentimiento de fracaso, de frustración. La misma palabra retraso está mal empleada y da un sentido más peyorativo al hecho de no promocionar. El que no promociona no va hacia atrás, se queda donde estaba y tiene más tiempo para adquirir unos mismos conocimientos.

Si se tiene en cuenta que en diferentes ocasiones se ha comprobado que sólo la mitad de los alumnos de una clase tienen la edad normal, que la cuarta parte son alumnos con un año escolar de retraso y la otra cuarta parte se divide entre los que tienen una edad menor a la que corresponde al curso y los que tienen más de un año de retraso escolar, podría ser planteado el problema de la no promoción desde un punto de vista muy distinto (1). No es que el alumno fracasa, sino que sus posibilidades no le permiten alcanzar el nivel señalado, se queda por debajo de él, pero el resultado responde a las condiciones propias del alumno, y no a las fijadas a priori para todos sin distinción.

El niño es un ser en evolución que no puede ser juzgado por unos resultados que solamente comportan valoraciones de determinados saberes o adquisiciones. Repetir el curso se ha considerado, injustamente, como una sanción que se impone al alumno, y prácticamente es una sanción injusta, ya que se coloca al alumno en una situación desfavorable para su recuperación. En el rendimiento escolar in-

(1) Adam, José: *Sante-rendement scolaire 1960*. Bull. des Ecoles Primaires núm. 5 y 6, enero y febrero 1962, págs. 149-158, 174-188.

fluyen factores físicos, cognoscitivos, afectivos y de impulsividad que han de ser tenidos en cuenta al valorar el resultado de las pruebas y decidir la conveniencia o no conveniencia de la promoción. Los factores de personalidad llegan asimismo a anular la influencia positiva de la inteligencia, e incluso la vuelve negativa.

Son importantes las repercusiones sobre el equilibrio afectivo y social de la no promoción o repetición de curso, ya que un año de escolaridad igual al anterior, cuando no se modifican los métodos de enseñanza para adaptarlos a las condiciones del niño, puede provocar disminución de las facultades de iniciativa, de aptitud, concentración, interés en el trabajo y sentido de la responsabilidad, entre otros. Por el contrario, cuando el niño ha superado con éxito las pruebas se refuerza la confianza en sí mismo y el interés en el trabajo.

Problemas que se plantean en la Escuela.

Se tiende a considerar las pruebas de promoción como un medio idóneo para valorar el rendimiento escolar, entendiéndose como tal la relación entre la edad de instrucción y la edad mental, y se llega por múltiples razones a hacer de las mismas un ejercicio en el que se mide únicamente o esencialmente la memoria de los alumnos. Este es uno de los problemas más graves que se le plantean a la escuela. Debe evitarse por completo que la enseñanza se vea reducida al contenido de la memoria. Ninguna memoria humana podrá adquirir y retener los conocimientos variados y extensos de nuestra época. Es preciso que la escuela tienda a desarrollar las posibilidades del espíritu, cultivar la curiosidad, la iniciativa individual y el interés por el trabajo, dejando en sus justos medios el contenido de la memoria, que es limitado (2). La misión educativa de la escuela que

(2) Duffieux: *Examens sans engoisse*. L'Education Nationale, núm. 27, 1961, págs. 11-12.



es desarrollar en los niños el espíritu de iniciativa, de cooperación, de mutua ayuda, se contrapone a la acumulación del saber.

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.

Cuando no superan las pruebas de promoción el profesor puede sentir un sentimiento de fracaso, dudar de su aptitud para la docencia, de sus métodos de trabajo. Si el profesor conoce el porcentaje normal de los resultados de las pruebas de promoción escolar, puede deducir del porcentaje dado por sus alumnos si es debido a un fallo de la programación de la enseñanza o de los métodos empleados, o si responde a un resultado normal. Un pedagogo belga (3), considera que el maestro, ante los resultados obtenidos por los alumnos, debe preguntarse si:

- los métodos que emplea son los adecuados;
- su enseñanza es suficientemente concreta, viva;
- qué procedimientos intuitivos emplea;
- sabe suscitar, después sostener el interés de nuestros alumnos proponiéndoles un trabajo atrayente, accesible, sin dejar de ser serio;
- sabe variar los ejercicios;
- tiene paciencia para ritmar su paso al de los alumnos sin fatigarlos, y dándoles tiempo para el descubrimiento personal;
- sabe variar los ejercicios para que el esfuerzo de los alumnos sea constantemente sostenido.
- ha previsto un modo de tratar los cursos que hará para los alumnos una adquisición personal y viva;
- sus alumnos son activos personalmente;

(3) Marie, Frère: *Bulletin Ecol. Prim.*, núm. 2, oct. 1962, página 36.

- cuál es el resorte de su actividad escolar;
- qué parte de sus lecciones está reservada a la actividad personal de sus alumnos;
- los deja esclavos del manual o les ayuda a desarrollar un juicio personal;
- es para ellos el tutor vigilante, el guía experimentado.

El maestro debe saber también que la proporción de los retrasos y de los avances escolares, aumenta a lo largo de la vida escolar, y que, de acuerdo con las investigaciones realizadas por el Instituto Pedagógico de París, se puede hablar de un retrasado por cada tres niños. Es necesario un estudio más detenido acerca de los medios pedagógicos apropiados para los no promocionados, con el fin de favorecer la recuperación, o al menos disminuir las posibilidades de no promociones sucesivas.

Las promociones escolares y la familia.

La familia se ocupa muy distintamente de la promoción escolar de los hijos según las diferentes circunstancias económicas y sociales, y muy especialmente, de la sociedad familiar.

La promoción en casi todas las circunstancias familiares supone una satisfacción por parte de la familia, salvo que sea una base para exigir más al niño, para forzarle a dar un rendimiento mayor. El niño que ha superado con éxito las pruebas de promoción y se ve acogido por sus familiares con las palabras «tú debes hacer más» o «tú puedes hacer más», no goza de su triunfo ya que supone la exigencia de mayor esfuerzo. Los padres, por el contrario, pueden mostrarse indiferentes al éxito, lo que disminuye el interés del hijo por realizar bien las pruebas.

En general son las familias en buena posición social y económica las que exigen más ante un buen resultado. Las familias de clase modesta que aspiran a lograr para sus hijos una mejor situación, sobrevaloran los éxitos y los fracasos.

En la promoción del alumno influyen además: su situación en la constelación familiar, la presencia o ausencia de la madre en el hogar, la normalidad o anormalidad de la familia, la vivienda, condiciones de trabajo, la distancia entre el hogar y la escuela, el empleo de los ocios de la familia, y antecedentes familiares en cuanto a salud, cultura, educación.

El 80 por 100 de los fracasos escolares tienen su origen en las condiciones familiares.

La escuela en estrecho contacto de la familia debe llevar a conocimiento de los padres una debida comprensión de los objetivos de las promociones escolares, haciéndoles ver que no promocionar no representa una sanción, sino una confrontación de las posibilidades del educando con las exigencias del curso siguiente, de la que se desprende la necesidad o no de pasar al siguiente curso o de la permanencia en el mismo para beneficio del alumno.

Para prevenir las dificultades o los fracasos escolares que tienen su origen en la vida familiar:

- los padres deben dar ejemplo;
- debe haber paz conyugal;
- relaciones de amor y de confianza entre padres e hijos.
- los padres deben seguir atentamente el trabajo escolar del hijo e interesarse en todo lo que so-

licite la curiosidad del niño (tratar de responder a las preguntas del hijo, proporcionarle medios de trabajo, fomentar y no rechazar la curiosidad del niño);

- que proporcionen un ambiente conveniente a las actividades de estudio, con el fin que no las abandonen (poder estudiar sin perturbaciones, a ser posible aislado);
- los padres deben saber sacrificarse, renunciar y actuar con delicadeza;
- el clima psíquico que rodea al niño debe ser sereno (desavenencias conyugales, alcoholismo, disputas);
- los padres deben evitar toda comparación entre hermanos y hermanas (tú eres el peor, debes imitar a tu hermano, no pareces de la familia);
- deben colaborar en la obra de la escuela, contactos familia-escuela (interesarse por la vida de la escuela, aportar datos acerca de la vida del niño, acudir en demanda de consejo cuando se plantee un problema con el hijo);
- consultar en su caso un centro de orientación escolar.

Los padres deben procurar no culpar a la escuela del fracaso de sus hijos, sino conocer y comprender las circunstancias que no han hecho posible la promoción.

La sociedad ante las promociones. Problemas que se plantean.

Desde el punto de vista social la promoción es considerada como un paso hacia el éxito que se desea a lo largo de la vida del sujeto. La sociedad considera la no promoción como el primer fracaso que augura muchos más en el futuro. Hay que lograr, igual que en la familia y en la escuela, una comprensión del significado de las promociones y darles su justo valor. Los resultados globales pueden permitir una reconsideración de los métodos de enseñanza, de los programas y sobre todo del estudio del niño como sujeto de la educación. Un porcentaje elevado de retrasos en comparación con la distribución normal, significa un problema a descubrir y resolver.

Si tenemos en cuenta que un retraso escolar de dos o tres años produce unas repercusiones importantes a lo largo de la vida del sujeto, impidiéndole alcanzar el certificado de estudios primarios, no logrando a la edad normal la adquisición de la calificación profesional, etc., y estas mismas circunstancias retrasan la edad del matrimonio en la mayoría de los casos, etc., etc., se comprueba una reacción en cadena que puede producir numerosas situaciones desfavorables para el adulto.

La sociedad ha de conocer el significado de la promoción, sus objetivos y los resultados de la misma, favorables o desfavorables, pero no considerar que la no promoción es una situación anormal, ocasionada con motivo de que las pruebas las realizan alumnos no normales, sino que es una situación normal en un 30 por 100 de los alumnos que no deben ser considerados desfavorablemente por ello. Una vez comprendidas y asimiladas estas realidades, debe procurarse por todos sus medios proporcionar la adecuada enseñanza para cada uno, para que se promocionen dentro de niveles de acuerdo con sus posibilidades.

“status madurativo” y nivel de conocimientos

1. Introducción.

Partiendo del supuesto de que «interesan más cosas bien hechas que bien llenas», hemos de sostener que la programación y realización de los objetivos educativos de un curso cualquiera, así como la evaluación de las adquisiciones realizadas por los alumnos en el mismo, deben fundamentarse en el «status madurativo» del psiquismo infantil.

En efecto, «ninguna mente humana puede escapar a las leyes de su estructura natural; las leyes de la racionalidad —dice Rosmini, en su *Lógica*— no están sujetas al arbitrio humano; podrán ser más o menos conocidas, pero no pueden dejar de proceder según su naturaleza... La inteligencia requiere una nutrición adecuada a su desarrollo; sólo así es posible eliminar el mnemonismo» (1).

Al fijarnos especialmente en la evolución mental, como expresión genuina del «status madurativo» del niño, no se nos escapa la simplificación en que incurrimos. En efecto, decir «status madurativo» vale tanto como decir «personalidad y carácter del niño», en los que juegan un papel capital, además de la realidad física del mismo, su afectividad (emociones y sentimientos individuales y sociales), inteligencia (percepción, memoria, imaginación, lenguaje y pensamiento), y actividad (espontánea, habitual, voluntaria... y atenta).

Se comprende, pues, la complejidad de la cuestión. De ahí que nos centremos especialmente, aunque no exclusivamente, en la evolución de la inteligencia, como condición «sine qua non» para que los conocimientos sean verdaderamente asimilados y no sólo memorizados. Nos vamos a preocupar, pues, más del «modo», del cómo, deben poseerse los conocimientos que en cada nivel correspondan, que de la cantidad de los mismos, pues ésta nos viene dada por los propios Cuestionarios, elaborados precisamente teniendo muy en cuenta, entre otros, los principios psicológicos.

2. Concepto de inteligencia.

Entre las múltiples definiciones que de «inteligencia» se han dado, nos gusta particularmente aquella que la considera como «capacidad para responder adecuadamente a situaciones nuevas». No se nos escapa su amplitud; tampoco ignoramos que una respuesta inteligente debe siempre mucho a la «experiencia»; pero porque no debe menos a la «capacidad» para aprovechar correctamente esa experiencia es por lo que aceptamos como valiosa esta definición.

Por ello si queremos que los conocimientos sean «vitalmente» asimilados, es preciso que en su elección, enunciado, realización y evaluación estén ínti-

mamente engarzados con la realidad en que vive el escolar y que exijan la máxima participación del mismo. Sólo así, activamente, afectivamente y voluntariamente, los conocimientos se hacen propiamente nuestros.

Pero la realidad se vive siempre de un modo particular, condicionado esencialmente por el grado de madurez del sujeto. Será preciso, pues, tratar de conocer el «status madurativo» del niño y adecuar a él los contenidos nocionales que le corresponden.

De un modo simple, podríamos decir que hasta alcanzar el pensamiento reflexivo y lógico, y, sobre todo, el razonamiento formal, la mente infantil pasa por el pensamiento intuitivo, global y práctico iniciado a través de la percepción y manipulación de las cosas.

2.1. En efecto, es correcto afirmar que durante los dos primeros cursos de escolaridad el niño percibe globalmente, que su pensamiento se confunde con la actividad misma, y no puede más que seguir el curso de ésta. De ahí la trascendencia del activismo, a través del cual «piensa». Su mente necesita entonces objetos, movimientos, acciones (2).

Del pensamiento práctico al pensamiento reflexivo no hay más que un paso. En el adulto, la reflexión precede a la acción; en el niño sucede al contrario: primero obra, y luego reflexiona sobre el hecho. El desarrollo del pensamiento reflexivo se afirma a los siete años; es la edad de la «razón».

El principal obstáculo —dice Collin— que en el niño retarda la organización de sus pensamientos en función de una situación dada, proviene de su egocentrismo. Cuando este disminuye, se despierta la verdadera actividad intelectual. Parece que hacia los cinco y seis años el niño es capaz de establecer nexos psicológicos y empieza a comprender los nexos lógicos. Hacia los siete años, el niño maneja nexos lógicos, psicológicos y causales, entonces propiamente comienza el pensamiento reflexivo.

Según Gesell, este período se caracteriza en sus distintas edades así: «Seis años, edad de extremismo, de tensión, de agitación; siete años, edad de calma, de absorción en sí mismo, de meditación, en la que aparece por vez primera la «interioridad», que será un rasgo dominante en el estadio siguiente» (3).

2.2. En un segundo período que se extiende de los ocho-doce, con dos fases claramente diferenciadas (ocho-diez y diez-doce años) va desapareciendo paulatinamente el egocentrismo infantil, a la vez que el niño se va haciendo capaz de cierto «esfuerzo» de reflexión, y comienza a adquirir conciencia de las operaciones de su espíritu.

Durante la primera fase sigue «almacenando» conocimientos, pero empieza ya a ordenarlos y sistematizarlos. Poco a poco va prescindiendo del sopor-

(2) Lavara Gros, E.: «El principio psicológico de la globalización y el globalismo didáctico en el aprendizaje». VIDA ESCOLAR, núm. 77, marzo, 1966.

(3) Osterrith, P.: «Psicología infantil». Edit. Morata. Madrid, 1965, págs. 149-150.

(1) Bonafede, G.: «Metodología y didáctica». Rev. de Educadores, núm. 95, diciembre, 1961.

te físico, de lo concreto, y va elaborando conceptos, que le permitirá relacionar y «crear» razonamientos. En esta segunda fase adquiere ya conciencia de su propia inteligencia, que se torna más dinámica.

He aquí las características esenciales de esta etapa: «ocho años, «edad cosmopolita», de expansión, de extravagancia, de interés universal; nueve años, edad de la autocrítica, de la autodeterminación de las clasificaciones y de los resúmenes globales, en la que se manifiestan las transformaciones que llevan al individualismo mitigado de la siguiente etapa... Diez años, con su equilibrio, su buena adaptación, su tranquila, su fuerte seguridad, su aire desenvuelto, constituye, verdaderamente, la cima de la infancia, el momento de la plena expansión y la integración de las características del niño mayor. Hacia los once años puede situarse la primera etapa de deslizamiento a la adolescencia, tanto por las transformaciones intelectuales y físicas que se esbozan, como por cierta inquietud y agitación que aparecen» (4).

2.3. Doce-catorce años. Este proceso evolutivo culminará hacia los doce años. Será ya capaz de captar el razonamiento formal. No es extraño verle reflexionar, plantearse problemas, pesar el pro y contra de las cosas, y opinar críticamente, etc. Se ha dicho que «el niño suspende su acción y pesa sus ideas». «Adora el discutir, pero no hay modo de discutir con él». Es la edad de la «creación».

Recordemos ahora, de la mano de Gesell, y a través de la citada obra de Osterrieth, las características generales de estas edades: «A los doce años toma cuerpo el interés predominante por sí mismo, que será propio del joven adolescente; es una edad de vehemencia y de razón en la que, aparecen modos de pensamiento, de sentimiento y de acción que prefiguran el espíritu adulto; es la edad por excelencia en que se revelan las potencialidades futuras que la educación deberá respetar y aprovechar. A los trece, salimos de la infancia: el individuo se interioriza e interioriza el mundo ambiente; se absorbe en sí mismo. La actitud típica de toda la infancia, ardentemente vuelta hacia el exterior, se invierte. El polo interior se sobrepone, con el ensueño, narcisista y el ensimismamiento que expresan esa inversión. Al desentenderse del exterior el joven se sentirá solo, único e incomprendido» (5).

3. Consecuencias pedagógicas.

En primer lugar, al admitir que los conocimientos, las nociones, por sí mismas no constituyen más que el aspecto material de la educación intelectual (la instrucción), a través del cual debe lograrse el aspecto formal (formación), de cuya síntesis resulta aquella, se desprenden las siguientes conclusiones:

3.1. Como las «cantidades» de conocimientos por cursos han sido ya fijadas en los «niveles mínimos» y en los Cuestionarios, hemos de fijarnos especialmente en las «calidades» de esos conocimientos. Cuestión ésta tan trascendental no por faltar entre las orientaciones recogidas en el prólogo de los Cuestionarios, y así exigen que se ponga «especial cuidado para entender que las adquisiciones no son exclusivamente nocionales, sino también, y muy especialmente, formales o educativas» (6).

3.2. Para ello, debemos enseñar y evaluar conforme al nivel. Es decir, conocer el nivel evolutivo de la clase y «actuar conforme a las peculiaridades tipológicas de cada edad, sin que por eso se tenga presente, siempre y por doquier, y en todos sus alcances, las disposiciones y características individuales de cada niño» (7).

3.3. En consecuencia, será preciso que cada conocimiento sea suministrado a su tiempo, con su modo propio y concediéndole su tiempo de asimilación, de suerte que se «digiera» correctamente y se transforme en algo tan nuestro como nuestra propia carne, que decía Séneca.

3.31. Durante los dos primeros cursos, es necesario que todo conocimiento sea ofrecido apoyado en un soporte «físico», real, concreto, inmediato, que facilite su intuición y manipulación, para que, a través de esta acción, el niño vaya elaborando sus propias verdades y sus primeras relaciones. Es necesario también presentárselo como algo práctico, «útil» para él, aquí y ahora; y ofrecérselo en la misma forma y organización con que se le ofrece en la vida real; único modo de posibilitar su comprensión, y asegurar su total participación en algo que se le presenta como natural.

3.32. Si estos dos cursos constituyen el campo apropiado de la observación y la intuición, como base de toda adquisición, los cursos tercero, cuarto, quinto y sexto van dando paso ya a una diferenciación entre los conocimientos. Si aquéllos eran los cursos de las «adquisiciones», pues todo era «nuevo» y todo debía adquirirse, éstos constituyen el período de «ordenación y sistematización» por excelencia.

Si importante era facilitarle una correcta adquisición, apoyada en el mayor número posible de sentidos, no menos importante va a resultar el ayudarle a ir ordenando relaciones, simples al principio, complejas luego. El apoyo en el lenguaje y en los símbolos se va haciendo cada vez más necesario, pues el niño va siendo capaz de pensar sin tener que recurrir ni a la acción ni al soporte físico.

3.33. Esta sistematización sufrirá una fuerte crisis en los dos últimos cursos. La escala de valores del niño va a variar; sus verdades, tan trabajosamente adquiridas y sistematizadas, se le presentan como insuficientes para darle una explicación real a las cuestiones nuevas que se le plantean. Somete a revisión todo su sistema y elabora nuevas estructuras. La verdad le gusta ahora lógicamente presentada. Es capaz de establecer todo tipo de relaciones, y está en situación de comprender la «simplicidad» de las asignaturas y de las verdades que contienen. Puede ya exigírsele los más diversos tipos de razonamientos y juicios sobre sucesos, acciones, personas o cosas. Está en situación de hallar los distintos modos en que pueda plantearse y resolverse un problema; conviene presentárselos complejos. Su pasión por la lectura es inextinguible, y es preciso encauzarla hacia una lectura personal, objetiva, crítica. Se entusiasma por las matemáticas y por todo lo que ponga a prueba su espíritu creador.

3.4. Veamos ahora qué tipos de ejercicios pueden ayudarle a asimilar más correctamente las nociones, a la vez que le dan una superior formación intelectual al obligarle a poner en juego su capacidad de observación, de comprensión, de relación... En

(4) Osterrieth, F.: «Psicología infantil», Edit. Morata. Madrid, 1965, págs. 149-150.

(5) *Ibidem*, pág. 178.

(6) Cuestionarios Nacionales. VIDA ESCOLAR, núms. 70-71, junio-septiembre 1965.

(7) Stocker, K.: «Principios de Didáctica Moderna». Edit. Kapelusz. Buenos Aires, 1965, pág. 107.

una palabra, de «responder adecuadamente a situaciones imprevistas».

Sin pretender agotar la cuestión, sino fundamentalmente como recuerdo, recogemos aquí algunas



Fig. 1

formas de posible redacción; formas que se pueden complicar enormemente en sí mismas; por ejemplo, si pedimos al niño que elija entre cinco respuestas sugeridas la que cree verdadera, no hay duda que la dificultad de la respuesta estará en función del



Fig. 2

significado y «proximidad» de las sugeridas con respecto a la que se pide:

Entre las más conocidas tenemos:

- a) Elección entre verdadero o falso.
- b) De reconocimiento.
- c) De recuerdo o evocación.
- d) Ordenar sucesos, fechas, etc.
- e) Cumplimentar croquis, planos, mapas.
- f) Abordar ampliamente un tema.
- g) Comentar un texto, etc.

Estas pruebas deberían ser elaboradas de suerte que su cumplimentación obligará a poner en juego

los distintos factores de la inteligencia y no se pudieran resolver con el mero recurso a la memoria. Cuestión ésta muy importante.

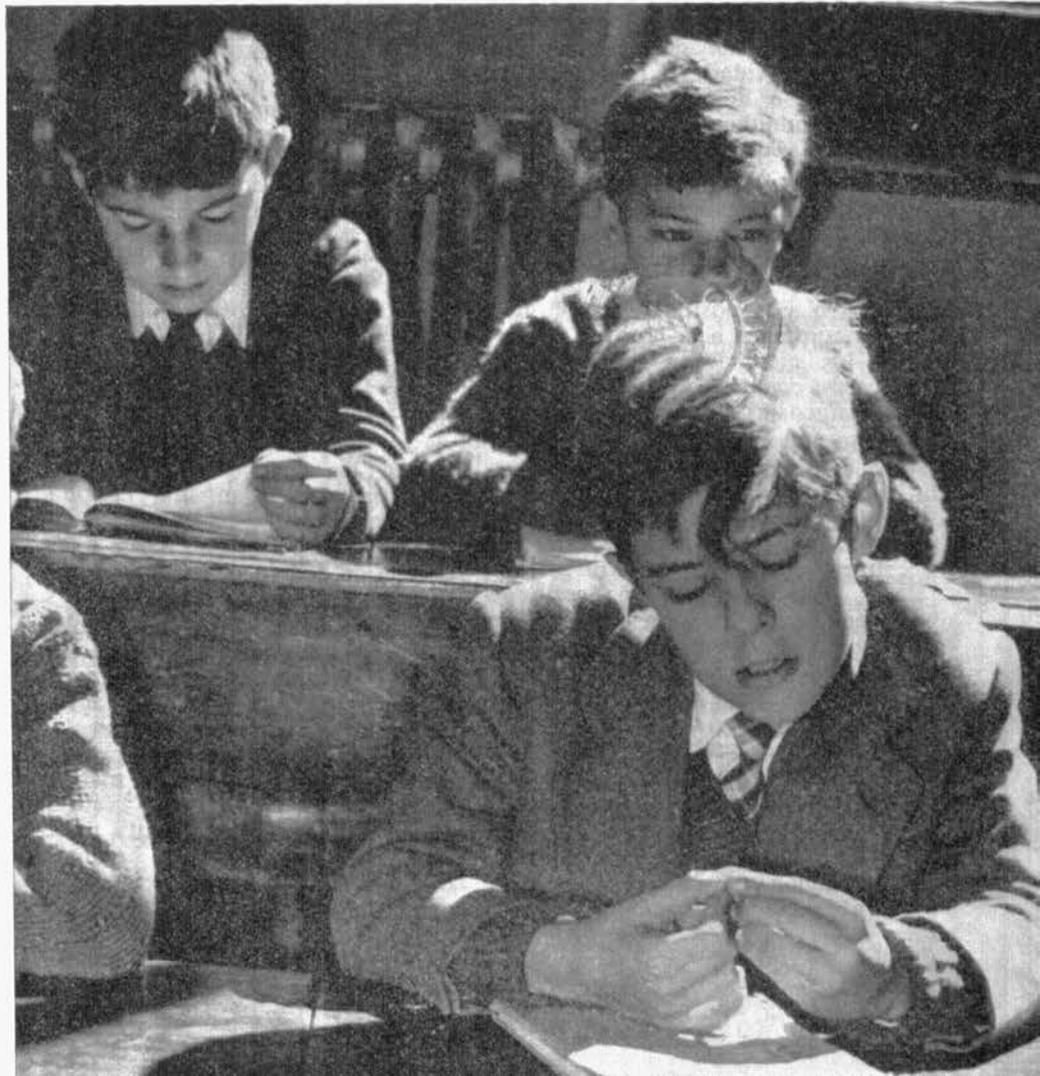
4. Conclusión.

Podremos creer que estos principios se han cumplido, referidos a un curso determinado, cuando, aplicada una prueba experimentada como válida y fiable, la superen un 75 por 100 de los niños de ese curso.

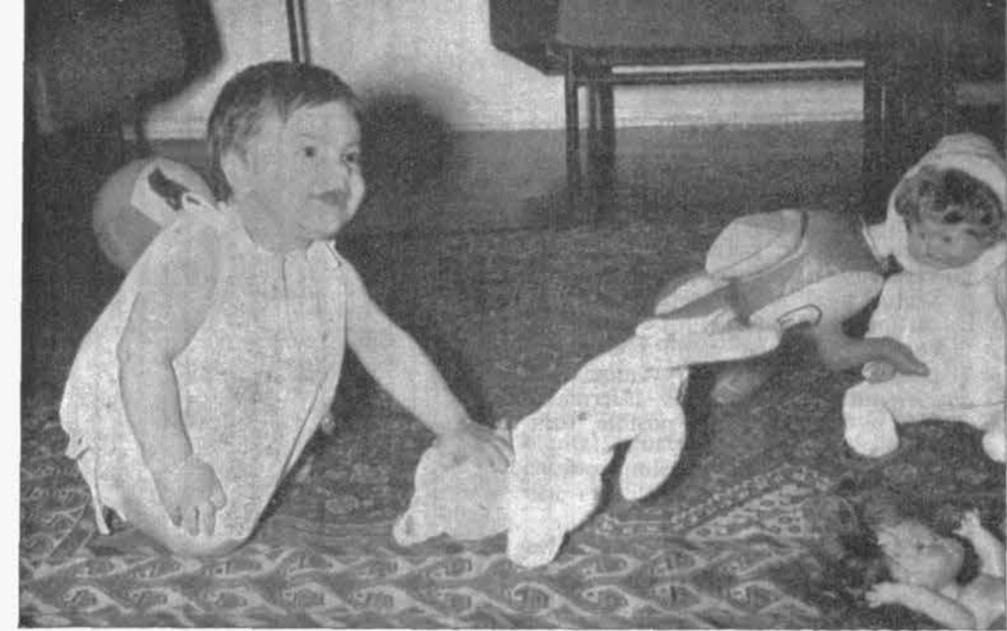
Si las enseñanzas en nuestros Colegios Nacionales estuvieran bien coordinadas —supuesta la correcta clasificación de los escolares y adecuación a sus «status madurativo»—, los resultados obtenidos en las pruebas de promoción correspondiente a los distintos cursos en una Institución determinada se expresarían gráficamente en «curvas ligadas» (fig. 1) y no en «curvas cabalgadas» (fig. 2), que serían sintomáticas de clasificaciones, enseñanzas o pruebas no bien coordinadas.

BIBLIOGRAFIA

- Collin, G.: «Compendio de Psicología Infantil». Edit. Kapelusz. Buenos Aires, 1960.
- Gesell, A.: «Psicología Evolutiva de 1 a 16 años». Edit. Paidós. Buenos Aires, 1963.
- Lavara Gros, E.: «El principio psicológico de la globalización y el globalismo didáctico en el aprendizaje». VIDA ESCOLAR, núm. 77, marzo 1966.
- Lo Gall, A.: «Los fracasos escolares». Edit. Universitaria de Buenos Aires, 1959.
- Nassif, R.: «Pedagogía de nuestro tiempo». Edit. Kapelusz. Buenos Aires, 1965.
- Osterrieth, P.: «Psicología Infantil». Edit. Morata. Madrid, 1965.
- Stocker, K.: «Principios de didáctica moderna». Edit. Kapelusz. Buenos Aires, 1964.
- Veronelli, G. A.: «Tests Mentales». Edit. Kapelusz. Buenos Aires, 1959, págs. 57-61.



ponderación del sector instrumental en una prueba de promoción por cursos



Introducción.

Las Pruebas de Promoción por Cursos comienzan a ser una realidad. Ello obliga a que el paso de un curso a otro, dentro de la escolaridad primaria, tenga las suficientes garantías de que el escolar ha dominado las mínimas exigencias contenidas en los niveles para poder promocionar.

Ya en su día fueron fijados y publicados mencionados niveles mínimos de actividades y nociones para cada curso de escolaridad. Estos niveles mínimos están de acuerdo con los Cuestionarios Nacionales de 1954.

Por tanto, las Pruebas de Promoción de curso están de acuerdo con la estructura de dichos Cuestionarios, respetando la libertad del maestro y depositando en él una gran confianza a la hora de formular los ejercicios y nociones, de acuerdo con su actividad escolar y las exigencias de los Cuestionarios.

Un análisis detenido de las Pruebas de Promoción por Cursos, nos llevaría a considerar en las mismas cuatro sectores. Un *sector instrumental*, integrado por lectura, escritura y cálculo; un *sector intelectual*, comprendiendo una serie de conocimientos de tipo cultural; un *sector de hábitos y destrezas*, integrado por un conjunto de actividades a realizar, y un *sector de tipo complementario*, correspondiente a expresiones y actividades de carácter estético.

A lo largo de estas páginas vamos a hacer un estudio de mencionadas Pruebas, exponiendo la ponderación que en las mismas se da al sector instrumental, básico

y fundamental en la escuela primaria.

Estructura de los niveles.

Las Pruebas de Promoción por Cursos ya hemos dicho que están de acuerdo con las exigencias culturales y educativas establecidas en los niveles mínimos. Estos niveles mínimos fueron ya publicados en la Revista VIDA ESCOLAR, números 55-56 y 59-60.

Mencionados niveles mínimos ya hemos dicho también que están estructurados de acuerdo con los Cuestionarios Nacionales de 1954, aunque apuntando ya en su estructura a la radical reforma que ha sufrido la enseñanza primaria con la aparición de los nuevos Cuestionarios de 1965.

Con los niveles mínimos de adquisiciones se pretendió dar un toque de atención al magisterio español, con la intención de que se incorporase a una nueva trayectoria metodológica y organizativa que exigen los tiempos actuales. Por otra parte, señalan una cantidad mínima de saber y de saber con cierto sabor para que fuera incorporada al haber cultural y educativo de los escolares.

La estructura, pues, de los niveles parten de unos principios sencillos, pero que estaban un tanto olvidados: el principio de la actividad y el de maduración del escolar. Y por ello se diseñaron para cada curso escolar y para cada materia una serie de ejercicios a realizar, de acuerdo con la estructura psicológica y capacidad del alumno. Ejercicios intelectuales, sensoriales, manipulativos, etc., que bien lleva-

dos desembocarían forzosamente en la adquisición natural de una serie de nociones.

Se pretendía con ello huir de un cierto memorismo en el que se había caído en la escuela, en general, quizás debido a una rutina imperante; y, al mismo tiempo, se pretendía vitalizar la organización de la escuela, la tarea del maestro y el aprendizaje del escolar.

Había, pues, que cambiar radicalmente el trabajo escolar. Más que una apoyatura en el libro se intentaba un apoyo en la realidad circundante; más que un aprender nociones de memoria, se pretendía un llegar a dominar conceptos y nociones a través de variados ejercicios y actividades.

Estructura de las pruebas de promoción.

Volvemos a repetir que las Pruebas de Promoción por Cursos están de acuerdo con la estructura de los niveles mínimos, que responden a exigencias de los Cuestionarios de 1954. En años sucesivos tendrá que variar la estructura de las mencionadas Pruebas, adecuándolas a la nueva estructura de los nuevos Cuestionarios Nacionales de 1965.

Hemos dicho que un análisis de la estructura de las Pruebas de Promoción, nos dan cuatro sectores que cubren el área instructivo-educativa de cada curso escolar.

1. *Sector instrumental*, integrado por la realización de variados ejercicios en torno a la lectura, escritura y cálculo. Técnicas fundamentales en la enseñanza primaria y cuyo dominio abre las puertas

a los demás conocimientos y actividades. Un edificio no puede llegar a construirse sin una técnica y sin herramientas. La educación del hombre comienza con la acertada utilización de unas técnicas instrumentales, que vienen a ser las herramientas de la edificación cultural y educativa.

2. *Sector intelectual*. Constituido por una serie de ingredientes culturales, de conocimientos, de nociones, de conceptos, que deben impartirse en la enseñanza primaria a lo largo de sus cursos de escolaridad obligatoria. Y referidos al mundo de la naturaleza, al mundo de lo social y al mundo de la trascendencia. Tres tipos de conocimientos que engloban todo el quehacer cultural de la escuela primaria, en su doble vertiente de ejercicios prácticos y adquisición de nociones fundamentales.

3. *Sector de hábitos y destrezas*, integrado por un conjunto de acciones a realizar e integrar en la conducta y vida del escolar, polarizadas en tres dimensiones: hábitos operativos, mentales y socio-morales. En este sector no se trata tanto de aprender unas nociones cuanto de saber hacer y comportarse de acuerdo con unas normas ya establecidas y adquirir una determinada y eficaz forma de conducta, más cooperativa que competitiva.

4. *Sector complementario*. Compuesto por una serie de realizaciones, actividades y ejercicios más o menos de carácter estético. Y complementarios en el sentido de que complementan, completan de alguna forma la educación del escolar. El escolar ante el mundo de la estética puede adoptar una pos-

tura contemplativa o ejecutiva. Entender y comprender una obra de arte o realizar, con los medios adecuados, una obra de carácter estético.

He aquí, pues, diseñado el contenido de las Pruebas de Promoción.

A principios del presente curso escolar y con carácter de ensayo se confeccionaron y aplicaron mencionadas Pruebas de Promoción para cada curso escolar. A la terminación del presente curso escolar serán nuevamente aplicadas, tanto en las escuelas públicas como privadas.

Con ello se intenta facilitar al magisterio primario un instrumento útil de trabajo escolar para valorar su actividad durante el curso.

Ya hemos visto cómo la estructura de las pruebas es sencilla. Cualquier maestro, siguiendo las instrucciones generales que se facilitan, no encuentra dificultad alguna ni en la aplicación ni en la valoración de las mismas, una vez realizadas por los escolares.

No se trata de una prueba nacional única, igual para todos los escolares. Atendiendo a las posibles diferencias por el sexo, la edad, el ambiente y la personalidad de los escolares, los maestros tienen plena libertad para formular los ejercicios y preguntas, dentro, claro está, de los límites impuestos por las exigencias tantas veces dicha de los niveles mínimos de conocimientos y actividades para cada curso de escolaridad.

Es decir, que la proposición de ejercicios y nociones es de completa responsabilidad del maestro. La formulación de los mismos y la acertada o no respuesta de los escolares será no sólo un índice para

la promoción escolar, sino también un índice del aprovechamiento del escolar y de la preocupación y trabajo del maestro.

El maestro podrá observar los fallos y aciertos tenidos por sus escolares y algo le dirán para la organización de su trabajo en el siguiente curso escolar. Habrá, no cabe duda, que reformar partes del programa y hacer menos hincapié en otras. Y todo ello será en beneficio del escolar y de la propia actividad del maestro, pues ésta es la idea fundamental de las Promociones de curso.

Sectores de evaluación.

En la escuela no sólo deben impartirse una serie de conocimientos y realizar una serie de actividades. Actividades y conocimientos deben estar en función de la educación del escolar. Esta se logra mediante el adecuado equilibrio entre el saber y el saber hacer; mediante el equilibrio adecuado entre la educación de la inteligencia, del corazón y de las manos. Y ello no sólo desde un punto de vista individual, sino social.

Los sectores de evaluación se desprenden de la propia estructura de las Pruebas de Promoción. Ya hemos dicho que están integradas por cuatro sectores: el instrumental, intelectual, hábitos y destrezas y complementario. La evaluación, pues, corresponde a estos cuatro sectores.

Se ha pretendido huir de la subjetividad, en lo posible, para valorar cada uno de estos sectores. En unos puede realizarse esta valoración por un procedimiento objetivo;

en otros, la evaluación no podrá ser tan objetiva, pero sí con una cierta aproximación de objetividad

En las instrucciones que se facilitan se dan las normas adecuadas para calificar, para valorar las diversas partes de que consta cada sector y al mismo tiempo se fija un puntaje mínimo que debe alcanzar el escolar en el sector instrumental para poder promocionar.

Atendiendo a dichas instrucciones se evitará, en lo posible, todo riesgo de subjetividad.

Ponderación de los sectores.

Si nos preguntásemos cuál de los sectores anteriores a que hemos hecho alusión y que están contenidos en las Pruebas de Promoción por Cursos, tiene un mayor peso en la educación de los escolares, dentro de los límites y exigencias de la escuela primaria, difícil sería su contestación.

Sin adquirir un verdadero dominio de las técnicas instrumentales (lectura, escritura, cálculo), no puede accederse al campo de la cultura, de los conocimientos; sin tener una instrucción básica, unas nociones fundamentales, es difícil lograr una educación general; sin haber automatizado una serie de hábitos correctos y destrezas eficaces, que se polaricen en una determinada actitud y en un hacer y hacer bien, es difícil conseguir una buena educación; y, por último, sin un cultivo de la expresión personal de carácter estético, emotivo, parece ser que se malogra una auténtica educación.

Ahora bien, no nos engañemos. La escuela primaria es una etapa, fundamental desde luego, en la educación del hombre. Pero la educación del hombre no sólo se realiza en la escuela primaria. En esta etapa primaria y fundamental y por las condiciones psicológicas del escolar, convendrá hacer mayor hincapié en un sector que en otro.

La mayor atención debe prestarse, a nuestro juicio, al sector instrumental, pues él es el que en definitiva va a abrir las puertas a los demás sectores. Si se tratase de enseñanza universitaria, el sector instrumental tendría una ponderación, un peso diferente, en el conjunto de los demás sectores que pueden integrar la educación de un universitario.

Que se deba dar en primaria una mayor ponderación, una mayor peso, una mayor importancia, una puntuación superior al sector instrumental, nos parece lógico. Ahora ello no quiere decir que se descuiden o que desmerezcan los de-



más sectores. A todos hay que prestarles una atención, pero una atención adecuada y dentro de la estructura de cada curso escolar.

Si analizamos cualquiera de las pruebas de Promoción de Curso, por ejemplo la de Promoción al quinto curso, nos daremos cuenta de la ponderación que tiene cada sector.

	Puntos
1. Sector instrumental:	
Lectura oral	3
Lectura comprensiva	5
Dictado (ortografía)	5
Redacción	5
Caligrafía	2
Numeración	2
Operaciones	6
Sistema Métrico Decimal	4
Problemas	4
Geometría	4
	40

2. Sector intelectual.

Integrado por una Prueba Objetiva de 32 preguntas, en torno a Religión, Gramática, Matemáticas, Geografía, Historia, Ciencias Naturales, Higiene y Formación del Espíritu Nacional 32

3. Sector hábitos y destrezas:

En este sector se valoran hábitos operativos, menta-

les, morales y sociales, llegando a alcanzar una puntuación de 15

4. Sector complementario:

Integrado por el dibujo, música, canto y educación física, pudiendo alcanzar una puntuación total de ... 13

Analizadas las puntuaciones máximas de cada sector, vemos cómo el que alcanza mayor puntuación es el instrumental. Ahora bien, no es en manera alguna ponderación excesiva, sino equilibrada en el conjunto de los demás sectores. Es como un toque de llamada para que no se descuide este importante sector, pero al mismo tiempo tener presente los demás sectores, sobre todo el intelectual, que es el que sigue en máxima puntuación.

Sumando conjuntamente los dos últimos sectores alcanzan una puntuación de 28 puntos, lo cual se aproxima bastante a las puntuaciones anteriores. Ello quiere decir que también se tienen en cuenta a la hora de valorar su rendimiento.

Terminamos. La escuela no sólo está en función de enseñar a bien leer, escribir y calcular. Pero dicha función es un cometido esencial, básico y fundamental, cuyo dominio por parte del escolar le abre unos horizontes insospechados de educación y cultura.

Por **ALVARO BUJ GIMENO**

Jefe del Departamento de
Manuales Escolares

los ítems sobre conocimientos sociales en las pruebas de promoción escolar

No puede procederse a la formulación de los ítems correspondientes a una prueba de promoción sin haber captado antes plenamente el sentido que se da a los diversos sectores del saber, en los vigentes Cuestionarios Nacionales. Toda la tarea escolar es un proceso que debe estar imbuido de un sentido unitario. Esta es la razón por la que insistimos una y otra vez, en la novedad y cambio que han supuesto los Cuestionarios. Así, la preparación inmediata de la tarea escolar, el desarrollo de unidades de enseñanza y finalmente su evaluación, deben tener una concepción paralela.

Tradicionalmente se vino atendiendo en la escuela, al saber fraccionado en una serie de asignaturas, que no responden a las incógnitas mucho más amplias que el mundo actual plantea. Por otra parte, la dosificación del saber en este tipo de compartimentos que constituyen las asignaturas, no llenaba las necesidades psíquicas del escolar. Todo esto es causa importante en la renovación que se ha dado a los cuestionarios en nuestras escuelas.

Hubo que seleccionar entre el creciente acervo cultural de hoy, todo lo que fuera verdaderamente esencial en la escuela. De aquí nacieron los cinco sectores fundamen-

tales de conocimientos en que se agrupan los distintos temas de estudio.

Conocimientos sociales.

De entre estos sectores hay uno que comprende unidades básicas y realistas que proporcionan al niño el conocimiento relacionado con la naturaleza y la vida social; es este un aspecto en que la escuela tiene una responsabilidad notable e inequívoca. Los problemas sociales, mejor aún, las cuestiones sociales así entendidas representan una parte importante del programa escolar que merece enseñarse y evaluarse correctamente.

Vivimos en una etapa de múltiples relaciones causa-efecto. Un acercamiento al estudio de los problemas sociales de hoy, requiere la comprensión de las diferentes facetas y ramificaciones de dichos problemas; por tanto, un programa que se organice en torno a amplios problemas puede incluir asuntos de diferentes ciencias sociales, consiguientemente, proporcionar a los alumnos un conocimiento del mundo y sus habitantes más amplio que el que se conseguiría a través de una sola materia.

El origen de esta denominación,

conocimientos sociales, en la escuela primaria, puede encontrarse en la selección hecha del campo científico ya sistemático de Ciencias Sociales con propósitos docentes.

Para lograr programas de este tipo en la escuela primaria se han de combinar temas de varios campos de conocimiento, en un mismo programa. Extrayendo nociones de todas las ciencias sociales relacionadas con el estudio del mundo ambiental, costumbres, instituciones, comportamiento humano, relaciones, etc.

Unidades didácticas del proceso de globalización y conocimientos sociales.

Las unidades didácticas que comprenden sectores globales del conocimiento se agrupan en los tres primeros cursos de escolaridad, bajo el epígrafe de *proceso de globalización*. Verdaderamente significan y comprenden este sector que llamamos de conocimientos sociales.

En cada una de estas unidades a los niños se les dará a conocer cuanto se indique en relación con su propio ambiente: vida de las plantas y animales que en su población prosperen, historia del pueblo o ciudad, su geografía, clima, forma de gobierno, autoridades que lo rigen, instituciones que regulan la vida administrativa de la población, interrelaciones entre las varias personas y grupos, profesiones y oficios que predominan, vivienda, tipos de construcción, etc.; es decir, todo cuanto afecte a la vida de la comunidad.

Por este motivo el maestro debe hacerse consciente del carácter «total» con que debe imbuir al niño al exponerle estas unidades. Sólo así cobra sentido este sector de conocimientos, y sólo de esta forma estará en condiciones de formular los ítems correspondientes al redactar las pruebas de promoción.

Evaluación de conocimientos sociales.

Tras el establecimiento de las metas u objetivos, como puntos del Cuestionario, se sigue la necesidad de comprobar al final del proceso el grado en que los escolares han alcanzado esas metas. Y debe entenderse bien la prueba. No sólo en el sentido de comprobar o probar lo que los niños saben, sino de

ver hasta qué punto lo saben y cuántos y cómo lo saben.

Es imprescindible considerar tres facetas del proceso educativo: los propósitos o metas, que figuran como unidades o puntos del cuestionario, los medios o procedimientos educativos empleados y, finalmente, la evaluación o valoración de los resultados.

El último aspecto marca hasta qué punto los procedimientos docentes empleados se adaptaron a los fines, y por tanto pondrá de relieve la trayectoria didáctica del maestro. Quiere esto decir que encontrará puntos que han sido comprendidos y asimilados por los alumnos, pero habrá otros deficientes que deben rectificarse. Por esto también resulta insustituible la evaluación, desde el punto de vista del profesor. Al mostrarle los aspectos positivos y negativos de su enseñanza, tendrá la oportunidad de mejorar o corregir el aprendizaje de los alumnos.

Bien es verdad que la prueba que hace el maestro, en torno al aprovechamiento y formación de sus alumnos no es única, ni puede decirse que quede reducida a la prueba de promoción. La prueba de fin de curso viene a resumir la tarea del curso en sí. Diríamos que es comprensiva de la serie de evaluaciones parciales que el maestro viene haciendo a lo largo del curso, como parte misma del desarrollo de la enseñanza. Cada vez que un alumno se manifiesta en torno a una unidad didáctica, con motivo de la serie de ejercicios y actividades que éstas comprenden, permite un juicio de valor del maestro, que hace patente el grado de asimilación de los alumnos.

Pero hay un carácter peculiar en la evaluación de los conocimientos sociales, precisamente por ese carácter global a que aludimos una y otra vez. En torno a estas unidades ha de darse la comprensión relacionada, la asimilación propiamente dicha, la formación de hábitos y la de actitudes personales, individuales del alumno.

Las pruebas de promoción.

Como ya hemos dicho, las pruebas de promoción constituyen una de las técnicas o procedimientos valorativos para apreciar y diagnosticar el progreso del alumno. Se aplican al final de cada etapa, en este caso curso escolar, para decidir si la maduración del alumno le permite promocionar. Pues bien, dado este carácter de resumen de

etapa, han de establecerse de modo que sus ítems comprendan el mayor número de aspectos posibles, a fin de que el juicio emitido sobre el alumno sea comprensivo de toda su formación en lo social.

Partiendo de esta base sintética y variada que debe darse a las pruebas de promoción, el maestro ha de apoyarse en una serie de condiciones que podemos reducir a tres:

a) Adaptación al contenido material ofrecido por el cuestionario de unidades didácticas globalizadas (nos referimos a los tres primeros cursos de escolaridad).

b) Como se trata de niños comprendidos en la edad de siete a nueve años, en los que predomina todavía un conocimiento de tipo sincrético, es decir, una forma de captar por globalización, los ítems deben formularse en un sentido «total», es decir, no pormenorizado, ni exigiendo detalles, pormenores, etcétera, que impliquen un análisis de los hechos. Esta tendencia a formular preguntas concretas en extremo, debe suplirse por cuestiones que exijan un poder relacionante, permitiendo por otra parte comprobar la madurez.

c) Una tercera apoyatura debe orientar la confección de estos ítems, usando técnicas que pongan en juego toda la personalidad del niño; no se trata de lograr un recuento de las nociones que el niño adquirió en torno a la naturaleza y vida social, sino más bien de conseguir de él, actividades relativas a este campo, que pongan de relieve el conocimiento o dominio que logró en conocimientos sociales. Permitirán también reflejar una conducta, consecuencia lógica de aquellas asimilaciones que fueron integradas plenamente a su vida.

Igualmente se le harán llevar a cabo experiencias, se le dará oportunidad para razonar y reaccionar con criterio personal ante la presentación de ciertas cuestiones, emitir juicios, opinar. Del mismo modo tampoco los poderes de acción sensoriales quedarán al margen de esta exploración: imaginación, vida, conocimiento, adiestramiento, actitudes, todo debe pasar y ser comprendido en el sentido de estas pruebas.

Formulación concreta de los ítems en las pruebas de promoción.

Teniendo en cuenta cuanto venimos diciendo, debemos señalar que las pruebas elaboradas por el maestro alcanzan su máximo valor cuando

se confeccionan con el fin de probar la comprensión, los conocimientos y conceptos enseñados, y no simplemente los datos informativos.

Las frecuentes preguntas: «quién», «qué», «cuándo», «dónde» y «cuántos», deben ceder el paso a cuestiones más reflexivas y profundas como las que exigen conocer: «por qué», «por qué razón», «cómo sabemos», etc.

La abundancia de preguntas breves, inconexas, lleva a fomentar la memoria, pero no a insertar cada una de las cuestiones en los problemas con que están relacionadas. Entonces se logra información, mas no formación, ni tampoco ideas fundamentales que sean el centro y eje de cuestiones de mayor importancia.

Siempre hay que tratar de poner al alumno en situación tal que le haga definirse, opinar, individual, personalmente; lo otro supone una transferencia por calco, una respuesta tipo, una despersonalización y un hacerle uniforme e incapaz de afrontar situaciones nuevas, que son las que a menudo la vida le va a plantear.

* * *

a) De forma indiferenciada, y sin aludir de momento a un tema concreto de los cuestionarios de unidades didácticas de los tres primeros cursos, exponemos a continuación una serie de ítems que pueden servir de orientación para confeccionar las pruebas:

1. (Alimentos). — Pescado, leche, grasas.

Di cuál de estos alimentos es más apropiado para los niños; cuál para un habitante de clima frío; cuál para uno de región cálida.

2. (En la tienda).—En una tienda entra una madre con su hijo de cuatro años, quien lleva una pelota en la mano, que tira sobre una pirámide de vasos, haciéndolos caer al suelo. Unos se rompen y otros quedan desordenados. El dependiente se aflige, la madre no sabe qué hacer.

¿Qué debería hacer madre? ¿Qué debe hacer el dependiente?

3. (La localidad).—¿Sabrías decir cómo se fundó esta localidad en que vivimos? ¿Hace mucho tiempo?

4. (El vestido).—¿Por qué los habitantes de pueblos cálidos usan vestidos de colores claros y los de regiones frías visten de oscuro?

5. (La provincia).—Aquí está el mapa de nuestra provincia. Están indicados: la capital, los municipios más importantes y alguna aldea. ¿Sabrías decir en qué se diferencian

unos de otros, en los habitantes, en el trabajo, en las casas?

6. (La provincia).—Señalar en el mapa de la provincia, con las letras A, B, C, D cuatro municipios importantes y preguntar: ¿El municipio A se encuentra al Norte de B. C. o D?

7. (España).—Aquí tenéis el mapa de España. La carretera que une Madrid y Barcelona, pasa por dos capitales de provincia, di sus nombres.

8. (Grandes inventos).—Si tuvieras que premiar el invento de este siglo, que crees ha beneficiado más a la humanidad. ¿En cuál pensarías? ¿Cuál es su autor?

9. (La orientación y la brújula). Aquí tienes el dibujo de una brújula y de la Osa Menor. ¿Qué elegirías para orientarte a las cuatro de la tarde?

10. (El día y la noche).—En Madrid se hace de día antes que en Sevilla. ¿Sabes por qué?

11. (La oveja).—Si conoces algunas industrias derivadas de la oveja cítalas.

¿Sabes en qué regiones predominan dentro de España?

12. (España).—¿Sabes el recorrido aproximado del río Ebro y del Guadalquivir?

13. (Las macetas).—¿Sabrías decir dos cosas importantes que debe tener una maceta para que viva la planta que hay en ella?

Como puede apreciarse en todo este tipo de preguntas, se trata de eliminar al máximo el excesivo trabajo memorístico, con el fin de que el niño ponga en juego el resto de los poderes de acción: inteligencia,

observación, asociación, diferenciación, fluidez de vocabulario, razonamiento, etc.

* * *

b) Refiriéndonos en concreto a aspectos que pueden facilitar la redacción de ítems relativos a un mismo tema, ilustramos a continuación el tema sobre: «El cartero». Se implican los aspectos globales y no la definición propia de cartero, en torno a la cual no deben plantearse las preguntas. Por eso abunda lo relativo a las cartas, sellos, etc.

1. En las cartas figura el nombre de la persona a quien se escribe, la ciudad y otro dato más. ¿Cuáles es?

2. En las grandes ciudades, además del nombre de la ciudad figura junto a este dato una cifra. ¿Sabes para qué?

3. El correo se distribuye por todo el país, gracias al Estado o a las empresas particulares. Subraya la respuesta verdadera.

4. Los sellos los imprime el Gobierno y se venden en unos establecimientos que se llaman.

5. ¿Para qué se pone la fecha encima de los sellos que colocamos en los sobres?

6. La correspondencia se transporta de varias formas: a pie, en camiones, en tren. Di dos formas más de transportar la correspondencia.

7. En España circulan sellos de correos de distinto valor. ¿Cuántos conoces de valor inferior a una peseta?

8. A los carteros de los pueblos se les llama *rurales*. ¿Sabes cómo

se les llama a los de las ciudades? Di su nombre.

9. El cartero, además de cartas, distribuye paquetes que también pueden mandarse por correo. No todos cuestan igual de enviar. ¿Cómo aumenta el valor del envío, según el volumen que tienen o según el peso?

10. ¿Para qué se pone la dirección del que envía la carta, además de la del destinatario?

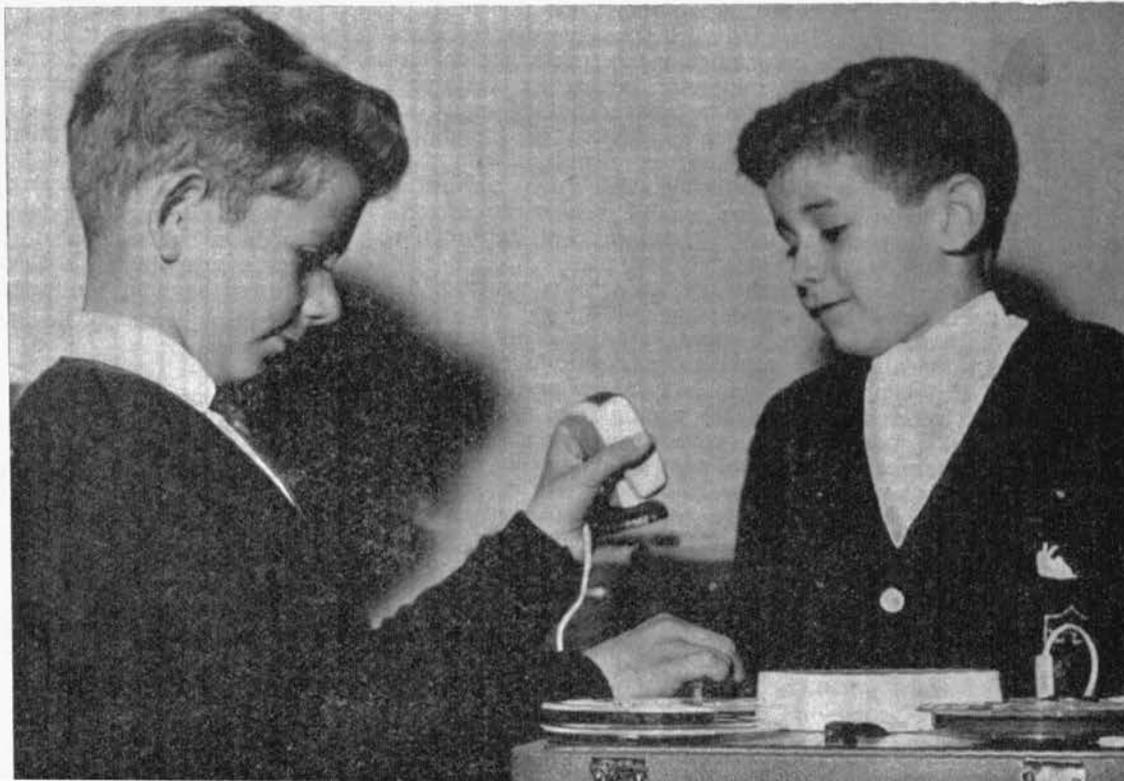
11. Si no se encuentra la persona a quien va dirigida la carta. ¿Qué hace el cartero?

12. ¿Sabes alguna otra cosa que se envíe por correo, además de las cartas y los paquetes?

13. ¿Los carteros pueden abrir y leer las cartas antes de entregarlas a los destinatarios?

14. Las cartas se echan en unos sitios preparados para este fin. ¿Sabes cómo se llaman?

Como puede apreciarse, la tarea primordial del maestro al redactar los ítems de conocimientos sociales en las pruebas de promoción, está en saber captar el sentido operativo y relacionante de todas y cada una de las ideas incluidas en las diversas unidades. El riesgo mayor está en caer en lo memorístico, o profundizar excesivamente, saltando el nivel correcto del curso a que corresponden, cuando tiene que encontrar cuestiones múltiples en torno al mismo tema. Cuanto mayores hayan sido, en número, las formas de presentar la materia y el desarrollo de las actividades, tanto mayor será la facilidad que encuentre para proponer las cuestiones.



evaluación de destrezas, hábitos y actitudes

1. Medición y evaluación.

Todo proceso educativo comprende tres etapas:

- determinación de los objetivos a conseguir;
- puesta en marcha y práctica de los medios encaminados a la consecución de los objetivos previstos; y
- evaluación y medición de los resultados, para comprobar si los objetivos han sido alcanzados

Constituyen, pues, la evaluación y medición, una parte importante de la educación y enseñanza.

¿Qué significan, pues medición y evaluación?

Medición significa «el acto o proceso de determinar la «cantidad» de algo».

Es un proceso cuantitativo que tiene por resultado un número. La medición lleva consigo recolección, tratamiento estadístico e interpretación de datos cuantitativos. En educación la medida trata, por medio de pruebas (tests estandarizados), expresar mediante la manipulación estadística de los datos numéricos de esas pruebas, un resultado cuantitativa lo más objetivo posible. Es, pues, necesario para que la medida sea posible poseer un *instrumento* de medida (test) y una *unidad de medida* con significación precisa.

Evaluación, en cambio, es el acto o proceso de determinar el «valor» de algo.

La evaluación incluye, pues, análisis cualitativos.

Evaluación es un concepto más amplio que medida. En comparación con ésta la evaluación aporta datos referentes a aspectos cualitativos, que son observados por métodos y técnicas subjetivas. Para controlar el rendimiento, se vale de pruebas o instrumentos no tan rígidos como los tests, y que nos dan una apreciación más completa, aunque menos objetiva del rendimiento de nuestros alumnos.

Por otro lado, no todos los aspectos del proceso educativo son susceptibles de una medida rigurosa, y es preciso contentarse con encuadrar esos aspectos en una escala de valores.

El término evaluación sugiere así el empleo, tanto de tests y pruebas estandarizadas, como el empleo de otros métodos, no tan rígidos, pero más accesibles al maestro (observación continuada, encuestas, cuestionarios, sociogramas, etc.).

2. Destrezas, hábitos y actitudes.

La educación, tanto desde el punto de vista individual, como social, consiste en efectuar cambios. Estos cambios, traducidos en resultados de aprendizaje, podemos expresarlos con una doble modalidad.

- adquisición de *conocimientos*.
- adquisición de *destrezas, hábitos y actitudes*.

En toda evaluación será así preciso tener en cuenta esta doble vertiente; mas como en este mismo número, en otros trabajos, han tratado ya de la evaluación de los conocimientos, vamos a tratar aquí sólo de ese mundo más movedizo y difícil que constituyen los hábitos, destrezas y actitudes.

Los *Cuestionarios* exigen un tratamiento sistemático de la habituación: los *niveles* y *pruebas de promoción* nos obligan a llevar a cabo una evaluación de estos aspectos educativos.

Nuestros cuestionarios tratan la habituación bajo tres aspectos:

- «*aspecto operativo*, que se refiere principalmente a las actitudes que es conveniente adoptar ante los hechos u operaciones más corrientes de la vida escolar»;
- «*aspecto social*, que engloba el comportamiento en grupo»;
- «*aspecto mental*, que computa todas las actividades que para un buen desarrollo y empleo de las aptitudes intelectuales conviene que se automaticen.»

En este triple aspecto es, pues, conveniente evaluar la habituación y así lo exigen las pruebas oficiales de promoción.

Generalmente a las *habilidades motrices* (operativas), se las conoce con la palabra «*destreza*»; la palabra «*hábito*» se emplea para denominar *habilidades mentales*; la palabra «*actitud*» quedaría así reservada a la respuesta del niño ante la escuela, compañeros, vida, etc., es decir, al *mundo de la conducta* (aspecto social y moral). Así las empleamos en este trabajo.

3. Plan de evaluación.

Todo plan de evaluación abarca tres etapas:

1.^a De planificación, consistente en:

- formular el propósito de evaluación (evaluamos principalmente, o para explorar, o para diagnosticar o calificar);
- definir y señalar los objetivos que se desean conseguir;
- señalar las técnicas e instrumentos de evaluación.

2.^a Práctica de las pruebas y búsqueda de datos.

3.^a Análisis e interpretación de esos datos.

3.1. *Las técnicas de evaluación accesibles al maestro.* Las técnicas y medios para evaluar la habituación varían con arreglo a los factores a evaluarse y con el nivel o curso a que se deba practicar el examen, pero se pueden reducir fundamentalmente a dos: «*la observación*» y «*el método de los tests*».

El método más sencillo y al alcance del maestro es la «*observación directa del alumno*».

Con las destrezas y muchos hábitos así ocurre. Estas observaciones se registran como veremos en fichas o listas de observación y en escalas estimativas.

Para evaluar destrezas y hábitos, asimismo se utilizan diversas clases de tests, unas veces de tipo de ejecución, otras de tipo verbal; a veces se utilizan tests de aptitudes.

Con las actitudes y aspectos efectivos, además de la observación directa, se usan a veces técnicas más complejas, como cuestionarios, inventarios, sociogramas, técnicas proyectivas, tests de personalidad, etcétera.

Veamos un poco más despacio cómo el maestro puede utilizar estas técnicas e instrumentos, deteniéndonos principalmente en la observación, por estar más al alcance de la escuela común.

4. Evaluación de las destrezas.

El desarrollo de las destrezas adquiere una gran importancia en la vida industrial, artes manuales, educación física, expresión artística, etc. Asimismo en la enseñanza de la lectura, escritura o dibujo es preciso el desenvolvimiento previo de destrezas.

Hemos dicho que el medio más al alcance del maestro es la observación directa del alumno mientras pone de manifiesto esa destreza.

Nos es conveniente diferenciar el *proceso*, del *producto*.



4.1. *Por pruebas de ejecución.* Es observar al sujeto mientras realiza una tarea, durante el *proceso* de su ejecución. Se observa lo que el sujeto hace y cómo lo hace.

Así si quisiéramos observar, por ejemplo, las destrezas manifestadas al escribir, se observa la posición del cuerpo mientras el niño escribe; la forma de sujetar el bolígrafo; la posición del papel; movimientos de la mano; trazos y enlaces de las letras, etc.

Durante el proceso de cualquier ejecución se pueden evaluar diversos aspectos según nuestro propósito; así la *velocidad*, la *precisión*, los errores del proceso, los errores en seguir las instrucciones, cómo se regula el tiempo, etc.

4.2. *Por el producto.* Otras veces las destrezas pueden observarse con la evaluación del *producto*. En el ejemplo anterior se puede hacer un dictado a varios niños, y evaluar la destreza para escribir por el resultado, es decir, por la calidad de la escritura, analizando los factores que deseamos y estableciendo nosotros una tabla de valores o puntuación. Este producto también puede evaluarse comparándolo con los ejemplos de escalas normalizadas, como la de Fernández Huerta (escritura) o de García Hoz (dibujo).

Es posible aplicar y existen *escalas de desenvolvimiento motor*, ejemplo la de Walther, aplicable a todas las edades a partir de los cinco años, pero por el material que exigen no son accesibles a la escuela común. Asimismo, para evaluar hábitos operativos, hay *tests de aptitudes motoras* y *tests de habilidades mecánicas*.

5. Evaluación de los hábitos mentales.

Se incluyen en los cuestionarios como *hábitos mentales*, las habilidades para recordar, analizar, comparar, contrastar, inducir, elaborar, etc., es decir, desde las habilidades mentales más concretas hasta las más complejas.

Vamos a considerar muy brevemente una habilidad mental y ver cómo pueden utilizarse diversas clases de pruebas, según el aspecto o factor que se desee evaluar.

Sea la *comprensión e interpretación de una lectura*. El tipo de prueba a aplicar dependerá de qué aspectos de la comprensión e interpretación deseamos evaluar:

1.º Supongamos que es «*la habilidad para traducir los símbolos escritos en palabras, frases, etc.*».

Se requerirá al sujeto que lea un párrafo, y el maestro anotará las observaciones en una ficha de observaciones. Es decir, utilizamos la técnica de «*observación*».

2.º Supongamos ahora que deseamos evaluar «*la habilidad de interpretar las ideas expuestas en un escrito*».

Se hará a los niños leer silenciosamente el trozo, y después podemos utilizar una *prueba objetiva*, por ejemplo de *elección múltiple*; también podría hacerse que el niño conteste a una serie de preguntas sistemáticas. Es decir, utilizamos la técnica de las *pruebas objetivas*.

Tanto en un caso como en otro se pueden utilizar *tests de aptitudes* para evaluar las habilidades mentales. Muchos de ellos se basan en el *análisis factorial*, mas hoy por hoy se salen del hábito estrictamente escolar.

6. Evaluación de las actitudes.

Toda educación procura cultivar aquellas *actitudes* que se consideran deseables para la vida. Una *actitud* es una disposición mental o emocional que nos

lleva a reaccionar favorable o desfavorablemente frente a personas, cosas o situaciones. Se traduce toda actitud en una *conducta*.

García Hoz, a los efectos de evaluación, considera dividida la conducta externa en cuatro apartados: *conducta respecto a su maestro, respecto a los demás niños, respecto a las cosas* y todo lo que hace referencia al modo general de *portarse un escolar* (lo denomina *tono de vida*).

Observando de un modo continuo la conducta en estos aspectos, sobre todo los positivos y dando una nota a cada uno o expresando un juicio sobre ellos, se puede evaluar esa conducta.

Es muy útil llevar una *ficha de observaciones*, en el cual cada maestro registre periódicamente los rasgos más importantes de la conducta de sus alumnos:

- En la calle, cerca de la escuela.
- En la escuela, fuera del aula.
- En el aula.
- Con los demás niños y con su grupo.
- Durante el recreo.
- En actividades extraclase (comedor, biblioteca, etcétera).

7. La calificación. Las escalas estimativas.

La manera más simple y más usada por el maestro para evaluar una actividad o actitud es asignar una *nota global*, bien durante el proceso de ejecución o al final de él, al producto obtenido. Estas notas suelen estar comprendidas o en una escala de *ceros* a *cinco* puntos o de *ceros* a *diez* puntos.

Un grado más perfecto es la *escala estimativa*. El maestro prepara una lista de las etapas o dimensiones que deben ser observadas. En cada dimensión usa una *escala ascendente de valores*, según el grado de desenvolvimiento de la misma.

Veamos dos ejemplos:

7.1. Considerando un producto realizado: *un dibujo libre*. Supongamos que consideramos en él *cuatro dimensiones* y *cinco grados* en cada una.

Escala de calificación de un dibujo.

	Mediocre		Bien		Excelente
1.º Corrección en la forma	1	2	3	4	5
2.º Adecuado empleo colores	1	2	3	4	5
3.º Manifiesta originalidad	1	2	3	4	5
4.º Limpieza	1	2	3	4	5
<i>Total</i>	12 puntos.				
<i>Nota media</i>	12 : 4 = 3 (si deseamos hallarla).				

Si alguna de las dimensiones se considerara más importante que otra, la escala podría modificarse así:

	Mediocre		Bien		Excelente
1.º Corrección en la forma	1	2	3	4	5
2.º Adecuado empleo colores	1	2	3	4	5
3.º Manifiesta originalidad	1		2		3
4.º Limpieza	1		2		3
<i>Total</i>	11 puntos.				

Para que una escala sea buena, es necesario que contenga las dimensiones o *rasgos más importantes* de la destreza, hábito o actitud a observar y cierta *precisión* en sus grados. Si dos o más observadores la aplican al mismo sujeto y obtenemos el promedio

de sus puntuaciones, la escala resulta más confiable.

7.2. Supongamos un nuevo, segundo, ejemplo. Deseamos ahora calificar el *hábito de trabajo* de los niños, descomponiendo éste en cinco factores y sólo con tres grados de valor.

Escala de calificación de hábitos de trabajo.

	Rara- mente	A me- nudo	Siem- pre
1.º Escucha con atención...	1	2	3
2.º Sigue las instrucciones.	1	2	3
3.º Emplea el tiempo ade- cuadamente	1	2	3
4.º Trabaja limpia y cuida- dosamente	1	2	3
5.º Principia y termina a tiempo	1	2	3
<i>Total</i>	8 puntos.		

7.3. Los ejemplos anteriores son escalas *estimativas individuales*. Vamos a ver a continuación qué puede hacer un maestro, por ejemplo, el de 5.º curso que desee calificar respecto a algunos hábitos morales y sociales a sus alumnos. La siguiente lista de calificación es una muestra de lo que puede hacerse en este aspecto teniendo en cuenta que sólo indicamos algunos factores y que pueden aumentarse o disminuirse según las necesidades.

Dado el poco espacio disponible, nos hemos detenido especialmente, como indicamos en el método de observación y sus posibilidades de evaluación, para destrezas, hábitos y actitudes. Mas no es único como hemos dicho. Los tests en sus diversas variantes, las técnicas sociométricas, los inventarios, cuestionarios, el estudio de casos, etc., contribuyen a una mejor evaluación de los cambios educativos que se verifican en nuestros niños. Las Escuelas con más posibilidades tienen un campo inmenso de aplicación con su utilización.

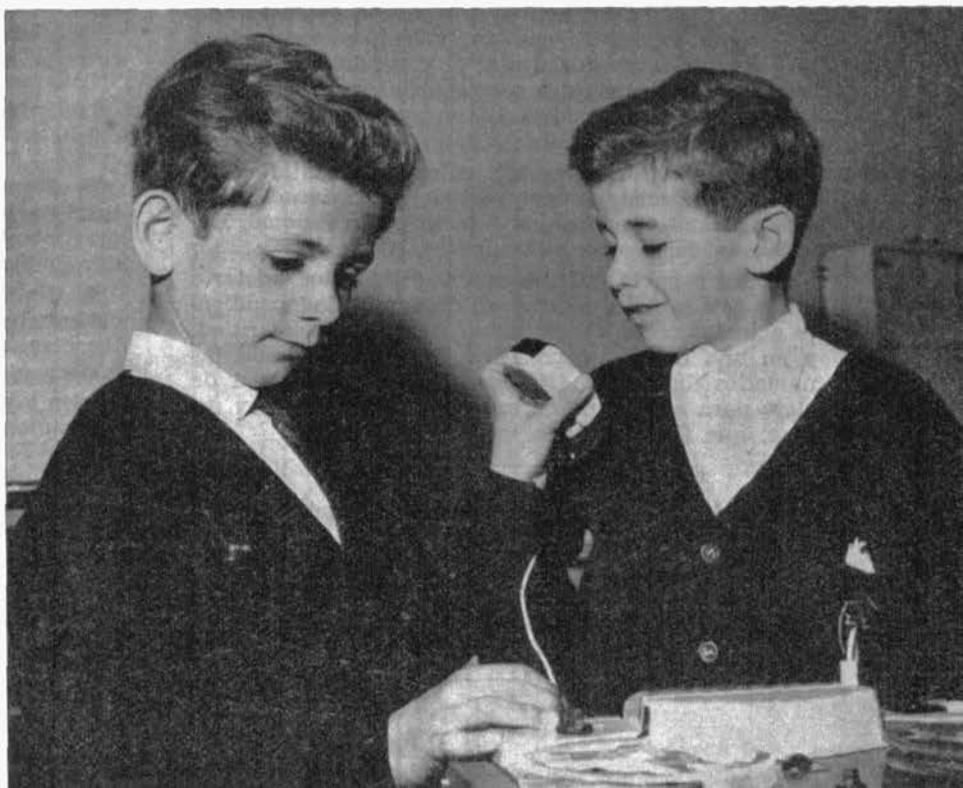
BIBLIOGRAFIA SUMARIA

García Hoz: «Evaluación del trabajo escolar y promoción de los alumnos». Unesco, 1962.
 Bradfield, J. M. y Moredock, H. S.: «Medidas a testes em Educação». Editora Fondo de Cultura, Brasil, 1964.
 Bunker, Harris F.: «Principios fundamentales de evaluación para educadores». Universidad de Puerto Rico, 1963.
 Cardonell, Clara O. de: «Medida y evaluación del trabajo escolar». Fernández Editores. México, 1962.
 Carnois, H.: «L'observation scientifique des enfants». París, 1965.
 Hotvat, E.: «Los exámenes». (Los medios de evaluación en la enseñanza). Kapelusz. Buenos Aires, 1965.
 Wandt, E. y Brown, G. W.: «Fundamentos de evaluación en la Enseñanza». Ed. Paz. México, 1962.
 Varios: Revista Bordon, «El Rendimiento escolar», núms. 25-26. Madrid, 1922.
 Diversos números de la Revista VIDA ESCOLAR.

Escala de calificación del curso 5.º: Hábitos sociales

ALUMNO	Fecha	Participación en el grupo.	Interés por el trabajo	Espíritu de co- laboración ...	Habilidad para trabajar inde- pendiente ...	Limpieza en los trabajos	Puntualidad en la realización.	Adecuada dis- tribución de tareas	Resumen
Luis, a		4	3	3	1	2	1	2	
Juan, a		1	3	2	4	4	1	1	
Tomás, a		2	4	4	4	2	4	2	
José, fa		4	5	4	2	1	2	1	

Notas: Nada, 1; poco, 2; satisfactorio, 3; bien, 4; mucho, 5.



la educación cívica y social y su estimación en cada curso de escolaridad

Introducción.

Es de suponer que, a partir del próximo curso, las pruebas de promoción incluyan la valoración de la formación cívico-social alcanzada por los escolares.

Lo cierto es que en las actuales pruebas, por adaptarse a los niveles mínimos de exigencias y a los Cuestionarios Nacionales de 1954, la educación cívica y social parece ser incluida en la Formación del Espíritu Nacional.

La valoración de esta disciplina en mencionadas pruebas de promoción está incluida en el sector intelectual, formando parte integrante de una prueba objetiva, conjuntamente con otras materias de enseñanza.

Nuevos cuestionarios.

Los Nuevos Cuestionarios de 1965 dan una mayor importancia y peso a la educación cívica y social. Y así vemos cómo su contenido aparece estructurado en cinco sectores. El primero referido a las técnicas instrumentales de la cultura; el segundo, a unidades didácticas; el tercero, a técnicas de expresión artística; el cuarto, a materias de carácter especial y, el quinto, a habituación.

Dentro del cuarto sector, referido a materias de carácter especial, se incluye Religión, Educación Cívica y Social, Prácticas de Iniciación Profesional, Enseñanzas del Hogar y Educación Física.

Por otra parte, los mismos Cuestionarios advierte que a esta materia seguirá un desarrollo independiente a lo largo de los distintos cursos de escolaridad, y en una marcha correlativa al tratamiento de las unidades didácticas, fijándose una hora semanal de clase para cada curso, a excepción del séptimo y octavo, que fija dos horas semanales.

El cuestionario de educación cívica y social.

La Educación cívico-social en los Nuevos Cuestionarios constituyen una parte del Plan General de Educación Cívica y Social, que se prepara por los organismos competentes para la Escuela Primaria.

La estructura que presenta los Nuevos Cuestionarios, en relación con esta materia, es de una radical novedad y trascendencia.

El desarrollo del Cuestionario de cada curso se realiza a través de un determinado número de unidades didácticas, que están desglosadas en dos grandes apartados: nociones y conocimientos, por un lado; y, por otro, prácticas sociales, hábitos y actitudes.

Y así, por ejemplo, el primer curso de educación cívica y social consta de seis unidades didácticas.

La primera unidad didáctica se refiere a la escuela.

Las nociones y conocimientos, en torno a esta unidad se desglosan en los siguientes apartados:

- 1.º Organización del aula y de la escuela: alumnos, maestros, director, personal, etc.
- 2.º Saber comportarse con el maestro y director: saludar, hablar, pedir, obedecer, escuchar una orden.
- 3.º Relaciones con los compañeros: simpatía, amistad, camaradería.
- 4.º Saber comportarse en la escuela: puntualidad, entrada, salida, tareas, juegos.

Las prácticas sociales, hábitos y actitudes, se traducen en las siguientes actividades:

- Fomentar respeto por el orden general y habituarle al control de sí mismo, ser ordenado en sus movimientos y tareas escolares. Dramatizar: saludar, hablar, pedir, escuchar, obedecer, agradecer.
- Habituarle y ejercitarle en ceder, conciliar, escuchar, hablar con cortesía con los compañeros. Evitar disputas.
- Habituarle a la puntualidad, al orden en las entradas y salidas, a ejecutar sus trabajos, a participar activamente en juegos.

Como puede apreciarse en esta unidad didáctica correspondiente al primer curso de educación cívica y social, confluyen una serie de conocimientos y actividades, que también son actividades y conocimientos de otras posibles materias del programa escolar.

Por ello, ya se advierte en los Cuestionarios que «para ser eficaz y contribuir a la realización de es-

tas finalidades no es suficiente el desarrollo estricto de los Cuestionarios y Programas de Educación Cívica y Social, como un apartado independiente del resto de las materias. Toda la vida y la actividad escolar, bien orientadas, constituyen la más completa y permanente lección de civismo; el ambiente escolar, la organización, las reglas comunes, las formas de convivencia y de relación mutua, las opiniones, hábitos y costumbres y las formas de asociación propias de los alumnos, son el más importante material con que cuenta el maestro para iniciar a los alumnos en la problemática de la vida social y cívica».

Evaluación de la educación cívica y social.

A nuestro entender y en lo relativo a educación cívica y social, no se trata tanto de adquirir un conjunto de nociones, que puedan confluir en la unidad didáctica, como ya hemos dicho anteriormente, desde otra materia: Lenguaje, Historia, Geografía, etc., sino de adquirir una determinada actitud e incorporar a la conducta del escolar una serie de hábitos positivos. Y ello no se logra sólo con conocimientos y suministrando nociones, sino también con actividades que se integren en experiencias vividas por el escolar. Esto último matiza, colorea y da un sentido positivo o negativo a la actitud.

Por ello, no se trata tanto de un saber, sino de un comportarse consigo mismo, con los demás y con las cosas que rodean al escolar.

Pretender evaluar el nivel alcanzado por el alumno en esta materia es algo más complejo, complicado y difícil que si se tratase de puntuar objetivamente la solución de algunos problemas de matemáticas o calificar una prueba objetiva de varias preguntas, en el sector de conocimientos.

Por tanto, en esta materia concreta puede darse una puntuación al escolar, utilizando variados procedimientos que digan al maestro de la preparación y aprovechamiento del alumno.

Entre estos procedimientos se pueden utilizar los siguientes:

- Observación del maestro: de las prácticas sociales, hábitos y actitudes del escolar adquiridos a



lo largo del curso y en relación con las exigencias de los Cuestionarios.

● *Proposición de problemas de educación cívica y social:* y ver cómo responden los escolares, teniendo presente que una cosa es lo que debe hacerse en un momento determinado y otra el hacerlo efectivamente.

● *Control de reacciones:* Es decir, ante hechos imprevistos que pueden suceder en momentos determinados, controlar cómo reaccionan los escolares.

● *Escalas de evaluación:* donde puede anotarse de acuerdo con una serie de rasgos a calificar la puntuación que merece el escolar en cada uno de ellos.

Escala de evaluación.

Si seguimos tomando como ejemplo el primer curso escolar de educación cívica y social, y analizamos el contenido de los Cuestionarios, llegaríamos a determinar los objetivos esenciales que se persiguen. Y como ya hemos dicho que no se trata tanto de adquirir conocimientos, aunque sean imprescindibles, sino de lograr una buena conformación de hábitos positivos y una determinada actitud, también positiva, nos fijáramos en las exigencias establecidas en el apartado de *prácticas sociales, hábitos y actitudes*, que en definitiva señala lo que el escolar ha de integrar en su conducta.

Ello nos llevaría a diseñar una serie de rasgos. Ras-

gos que representarían los objetivos esenciales que se pretenden conseguir e incorporar a la conducta del escolar.

Mencionados rasgos, y desde un punto de vista cualitativo, pudieran ser evaluados dentro de una escala con cinco escalones o grados: Muy deficiente; deficiente; bueno; superior, y excelente. Y desde un punto de vista cuantitativo, pudiera darse una determinada puntuación a cada escalón o grado.

Todo ello nos llevaría a diseñar una escala de evaluación en relación con la educación cívica y social del escolar. Esta escala, no nos engañemos, tiene sus ventajas y sus inconvenientes, pero desde luego son mucho más eficaces y seguras que la concesión de una puntuación al azar, o en un momento de vacilación o duda.

Hecho el análisis del apartado de prácticas so-

ciales, hábitos y actitudes, del primer curso, pudiéramos concretarle en los siguientes rasgos, que rogamos sean sólo interpretados como un ejemplo: orden en tareas escolares; obediencia; saber ceder ante la opinión de los demás; respeto a los otros; puntualidad; participación en juegos; comportamiento en clase; ayuda a los demás; aseo y limpieza; actitud con los demás; cortesía; comportamiento en la calle; comportamiento con otras personas; control de sí mismo, y ejecución de tareas.

Con los ingredientes anteriores, y volvemos a repetir, a manera de ejemplo, se está ya en condiciones de elaborar una escala de evaluación.

Por supuesto que existen otros procedimientos más o menos complicados, e incluso de representación gráfica, pero la escala que proponemos puede ser útil y adoptar la forma siguiente:

Nombre

Apellidos

Materia

Curso Escuela

R A S G O S	Muy deficiente 0-2	Deficiente 2-4	Bueno 4-6	Superior 6-8	Excelente 8-10
1. Control de sí					
2. Orden en tareas					
3. Obediencia					
4. Sabe ceder					
5. Respeta a los demás					
6. Puntualidad					
7. Participa en juegos					
8. Comportamiento en clase... ..					
9. Ayuda a los demás					
10. Aseo y limpieza					
11. Actitud hacia los demás... ..					
12. Cortesía					
13. Comportamiento en la calle... ..					
14. Comportamiento con otras personas					
15. Realización de tareas					
<i>Puntuación total</i>					
<i>Puntuación media</i>					

Aplicación de la escala.

La aplicación de esta escala es sencilla. Basta con calificar cada rasgo como excelente, superior, bueno, deficiente o muy deficiente y asignarle una puntuación, de las que tiene asignada cada grado.

La puntuación media se obtiene dividiendo la puntuación total de todos y cada uno de los grados, por el número de rasgos, en este caso quince.

Supongamos, como ejemplo, que todos los rasgos fueran calificados con cinco puntos, en el grado de *bueno*. La puntuación total sería de 75 puntos, y la media, claro está, de 5 puntos.

Conclusiones.

1.^a La estimación del rendimiento escolar alcanzado en la materia de educación cívica y social, por su propia estructura, es algo más compleja que la valoración del sector de conocimientos.

2.^a Esta complejidad puede quedar un tanto diluida por la utilización de procedimientos que intentan eliminar, en lo posible, la subjetividad que pueda tener el maestro en el momento de apreciación de dicho rendimiento.

3.^a Uno, entre tantos, de los procedimientos que pueden utilizarse, de técnica fácil y sencilla, es la escala de evaluación, que a título de ejemplo hemos insertado más adelante.

la consideración del nivel religioso en cada curso según los aspectos informativos y formativos

Por **JOSE M. ESTEPA LLAURENS**

Director del Secretariado Nacional de Catequesis, de la Comisión Episcopal de Enseñanza

La formación religiosa que se imparte en nuestras escuelas españolas responde al mandato del Señor a los suyos: «Id por todo el mundo y predicad el Evangelio a toda criatura.» (Marcos, 16,15); «id, pues, y haced que todos los hombres sean mis discípulos» (Mateo, 28,19).

Nosotros, educadores cristianos, intentamos ser fieles a este mandato y pretendemos realizar esta misión al interior mismo de los centros escolares, buscando que allí donde se forma el futuro ciudadano responsable de las tareas asignadas por Dios a la sociedad terrena, allí se eduque también el discípulo de Jesucristo o ciudadano activo de la comunidad de la iglesia. Esta preocupación nuestra de que el crecimiento educativo del miembro activo de la ciudad terrena sea asimismo formación progresiva del miembro activo del Cuerpo de Cristo que es la Iglesia, y ello sin quedarse en mera yuxtaposición, sino en íntima conexión vital de ambas dimensiones de la persona humana, nos impele, entre otras razones, a insertar los aspectos específicos de la formación del cristiano dentro del marco pedagógico de la formación del ciudadano, participando del indispensable andamiaje de la acción educativa escolar, con sus cuestionarios, sus programas, su distribución por cursos, sus pruebas para la debida promoción, etcétera.

¿Qué reflexiones nos sugiere el problema de la consideración del nivel religioso informativo y formativo exigible para la debida promoción a través de los cursos de nuestra escolaridad primaria?

En primer lugar afirmaremos la necesidad de considerar la tarea de cada curso a la luz de unos principios de base o de unas grandes orientaciones que sirven, deben servir, como cañamazo común en que se lleve a cabo la realización de la obra de la educación de la fe durante todos y cada uno de los cursos del período escolar.

Seguidamente indicaremos algunas características de cada una de las etapas formativas del crecimiento cristiano, las cuales nos iluminan sobre los criterios o directrices que puedan regir la promoción por cursos respecto a la formación religiosa.

Examinemos en detalle ambos puntos de reflexión.

I. Principios de base de la formación religiosa orientadores durante todo el período educativo.

Formación religiosa cristiana o catequesis de la fe es la transmisión operante de todo lo que el Señor ha querido decir o revelar a los hombres, a fin de que, a través de esta Palabra de Dios, los que se han convertido a Jesucristo lle-

guen a una edad religiosa adulta en la Iglesia.

En el caso de que una persona adulta no bautizada podríamos decir que el proceso viene a ser el siguiente:

- conversión a la fe,
- iniciación progresiva y vital en el conocimiento del objeto de la fe,
- bautismo,
- vida cristiana adulta en el seno de la Iglesia.

Es decir, que después de una conversión inicial a la fe en Jesucristo, el hombre, por medio de la instrucción religiosa vital, adquiere una madurez que le capacita para ser llamado por Dios al bautismo y a la entrada definitiva en la comunidad adulta cristiana.

En nuestros países de tradición cristiana, donde los niños son hechos desde su primer período de vida humana partícipes de la condición bautismal de sus padres, el proceso con que nos encontramos es como sigue:

- bautismo,
- catequesis o instrucción religiosa,
- vida cristiana en la Iglesia.

Esto es, por el bautismo, que le es concedido en su primera infancia, no por decisión y conversión propia, ya que no tiene edad suficiente, sino por la fe de sus mayores y de la comunidad cristiana en que ha nacido, el niño ha sido engendrado a la vida de fe, a la vida de gracia sobrenatural. Y por medio de la instrucción catequética debe acceder a una madurez que lo introduzca en la vida adulta de la Iglesia. Por consiguiente, al interior de ese período de instrucción que llamamos generalmente catequesis, el niño tiene que asumir su propia conversión; la conversión radical o «vuelta a Dios» básica que ha supuesto el bautismo para su vida inconsciente de niño pequeño, tiene que hacerse consciente y querida, tiene que ser ratificada por el bautizado; éste tiene que asumir su condición de cristiano y entrar total y libremente en la vida de la Iglesia. En consecuencia, podríamos afirmar que catequizar o formar religiosamente a un niño bautizado de país cristiano es llevarlo del bautismo al acto personal, consciente y libre, de fe. De otra manera, si catequizar es iniciar a la vida cristiana en la Iglesia mediante una enseñanza viva de los hechos y verdades de nuestra fe, catequizar a un niño bautizado es llevar a éste del bautismo al acto personal de fe, iniciándolo

a la vida cristiana en la Iglesia mediante una enseñanza viva de los hechos y verdades de nuestra fe.

Examinando con atención lo que hemos dicho acerca de la obra de la formación de nuestros alumnos o catecúmenos, se ve que se trata de una tarea de educación de la fe cristiana y no de una mera instrucción que asegure el conocimiento de la doctrina. No se trata de mostrar y hacer aprender al alumno resúmenes nocionales de doctrina cristiana, sino de que el catequista o educador religioso (en nuestro caso, el maestro nacional) cumpla con lo que Jesucristo hizo y encomendó a su Iglesia: proclamar la Buena Nueva, enseñando a los hombres a entenderla y a vivir según ella, transformándolos en discípulos que den testimonio de Aquél a quien siguen.

Las consecuencias más inmediatas de este gran objetivo pretendido por la formación religiosa nos parecen ser los siguientes:

1. Aunque la preocupación por transmitir el saber religioso tiene que estar siempre presente en la Escuela, no puede, de ningún modo, separar dentro de la tarea docente escolar, la dimensión vital de la dimensión cognoscitiva del Mensaje de la fe; la información no se separa de la formación; se enseña el contenido de la fe educando en el contenido de la fe. Y no como dos tareas distintas, cuya consecución se buscará en dos tiempos separados y, a veces incluso, por educadores distintos (el maestro, por un lado; por el otro, el sacerdote y los padres de familia).

2. En la instrucción vital de un cristiano hay que saber dar lo esencial, resaltando siempre su carácter de Buena Nueva, de Evangelio.

3. El Mensaje religioso se presenta siempre, también en el ámbito escolar, con dinamismo. Es el llamamiento a una vida, la invitación a una conversión o a una profundización de la conversión personal.

4. Toda enseñanza de iniciación cristiana es una enseñanza concreta. La presentación de las grandes realidades de la fe no pueden reducirse a una instrucción que comience, transcurra y termine en la explicación y memorización de definiciones doctrinales, sino como un conjunto de actitudes, de hechos y de personas que nos muestren el Plan de Dios.

5. Esto es, la catequesis cristiana sigue el mismo método de Dios, procediendo de los hechos concretos a la doctrina implicada en los mismos y de esta doctrina a su realización en la vida. En consecuencia:

a) Es una enseñanza que comienza y encuentra su apoyo en la Biblia. La Sagrada Escritura contiene la predicación del Señor y las narraciones de los primeros testigos presenciales que se dedicaron a la predicación del Mensaje. Narra toda la historia de la Salvación, desde la creación del mundo hasta su final y muestra cómo todo se ha cumplido en Jesucristo.

b) Es una enseñanza que parte de la realidad del Mensaje salvador celebrado en el culto litúrgico de la Iglesia. La Liturgia es un camino eminente de la catequesis cristiana. La instrucción catequética de un cristiano tiene que participar de la vida litúrgica, y llevar al catequizando a entrar plenamente en la realidad santa de la liturgia, que debe ser viva, atrayente y fundamentalmente inteligible.

c) Es una enseñanza que se realiza dentro de una comunidad de cristianos. Esto es, resulta absolutamente necesaria la existencia de una comunidad, más o menos amplia, de cristianos mayores que vivan conscientemente su fe, si se quiere catequizar con hondura vital a un niño o a un muchacho. De aquí la necesidad de que la formación religiosa que se hace en la escuela no esté desligada de la comunidad cristiana y de sus influencias, y de aquí, también, lo urgente que aparece el revigorizar seriamente las parroquias y los grupos cristianos en que los niños tienen que crecer y educar la fe recibida como semilla en el bautismo.

6. Nunca hay que olvidar tampoco que la catequesis cristiana debe conducir al bautizado a la vida adulta, preparándolo para la vida cristiana en el propio ambiente, lo cual exige del educador un constante esfuerzo en tomar analogías de la vida real del ambiente y en hacer aplicaciones de la doctrina a la situación concreta vital del catequizando.

7. Finalmente, respecto a las técnicas didácticas y medios pedagógicos que puedan emplearse, hay que insistir en que todos ellos deben ser juzgados a la luz de la finalidad de la catequización; sólo son buenos y aptos aquellos medios que acrecientan la fe, desarrollan la vida cristiana y educan la libertad

espiritual; indudablemente sólo hay un método por necesidad eficaz en la formación religiosa: la entrega alegre, generosa, sincera y personal a su tarea de educadores debidamente preparados y dotados de las cualidades básicas.

II. Características de las diversas etapas vitales de formación religiosa y la promoción por cursos escolares.

Nos limitamos a señalar algunas características más sobresalientes y las correspondientes orientaciones catequéticas.

A. **El niño de seis años:** Se encuentra como en medio de dos períodos: el uno, más subjetivo, en que se ha dado la toma de conciencia psicológica, viviendo en un mundo de personas (animismo), del cual el niño se considera el centro (egocentrismo), y con el cual mantiene relaciones de orden afectivo; el otro, que comienza a esbozarse, más objetivo, en que se sale ya del mundo de la admiración un tanto animista de las realidades, para partir al descubrimiento del mundo exterior con una nueva mirada. Se intenta conocer, entender el mundo. Y ello ya dentro de un marco social más amplio que el de la célula familiar: la comunidad escolar.

El formador religioso tiene como misión, apoyándose en las riquezas auténticas de esta edad, el hacer pasar al niño de una visión muy infantil de la realidad religiosa a una mirada más amplia y objetiva de la misma, que sirva de base para las siguientes etapas del crecimiento. En conjunto, el educador deberá ser absorbido, desde el punto de vista religioso, por la siguiente tarea.

— **despertar el sentido religioso**, cuando los niños ingresan en este año escolar primero, por las razones familiares y ambientales que sean, vacíos de todo conocimiento y sentido de las realidades sobrenaturales.

— **purificar el sentido religioso**, cuando el niño ha sido iniciado en las realidades religiosas cristianas en el ámbito de la familia, pero con una orientación adulterada, ya en lo doctrinal, ya en las actitudes. Entonces habrá que podar, a veces, un enorme ramaje de folklore legendario, actitudes mágicas, etc.

— **profundizar el sentido religioso**, cuando la familia ha puesto acertadamente las bases que habrá que hacer progresar dentro de la

nueva comunidad de vida cristiana que es la escuela.

En concreto, el criterio para la promoción al curso siguiente no es tanto la adquisición en detalle de los diversos conocimientos del Mensaje cristiano que se prevee en el cuestionario de religión del primer curso cuanto la verificación de la existencia de este sentido religioso personal, que ha debido ser despertado, purificado, profundizado. El sentido de la dependencia filial de Dios Padre; el sentido de Jesucristo, que nos ama hasta el extremo y nos conduce hacia el Cielo; el sentido de su presencia siempre entre nosotros; el sentido de la maternidad de la Madre de Jesús sobre nosotros; el sentido de que los que conocemos y queremos a Jesús formamos una gran familia, en que todos se aman y andan juntos hacia la Casa del Cielo.

B. El niño de siete y ocho años:

Durante esos dos cursos, en que se opera lentamente, pero con seguridad, la transformación de la mentalidad subjetiva en mentalidad objetiva, y el acceso a la edad de conciencia moral, las preocupaciones dominantes del educador estribarán en

— que el niño afiance su sentido religioso de dependencia filial de Dios y su relación personal con Jesucristo, Mediador de nuestra Salvación.

— que el niño conozca los temas fundamentales del plan de Dios, de manera vital, como ya hemos dicho repetidamente, jerarquizada en la importancia relativa de los mismos, y sin perderse en las explicaciones secundarias. Tema vertebral debe ser el conocimiento del Salvador a través de los hechos culminantes de su Obra que son conmemorados o actualizados por la Liturgia. Tema indispensable es la manifestación del Espíritu Santo, que queda entre nosotros para hablarnos interiormente de Jesús y enseñarnos a cumplir lo que El nos ha mandado. Tema necesario es la Iglesia, la gran familia de los cristianos.

— que el niño sea iniciado en la vida de los sacramentos, que le hacen encontrarse con Jesucristo y le incorporan de manera adulta en la vida y en los gestos o signos de la comunidad cristiana.

— que el niño sea iniciado en la oración personal, haciéndole cobrar conciencia de la necesidad de esta relación íntima con Dios Padre, por mediación de su Hijo y Salvador nuestro.

— que en el niño hayan sido

puestas las bases de una auténtica formación de su conciencia moral.

Siendo ya el niño de siete y ocho años capaz de una enseñanza sistematizada de la fe, y no meramente ocasional, sin embargo, la promoción por cursos, creemos que hay que entenderla en relación a los objetivos que acabamos de sugerir, que nos harán ver la madurez vitalmente alcanzada, no pudiendo reducirnos a la comprobación de la adquisición de conocimientos teóricos o doctrinales.

C. El niño de nueve a doce años:

Constituyen estos años la fase de madurez o plenitud de la infancia. Es una etapa de objetividad, en que el niño vuelve su mirada para el conocimiento del mundo exterior, con predominio de la inteligencia sobre la afectividad, y para el conocimiento de los que le rodean, especialmente los que forman con él la comunidad infantil. Es una edad de equilibrio físico y psicológico, fase de consolidación de los valores propios de la infancia, preparándose para dar el salto a la vecina e inmediata crisis de la adolescencia.

Es la etapa por excelencia para la presentación sistematizada del Misterio de nuestra fe. Es la edad típicamente catequística, en que los conocimientos deberán ordenarse, jerarquizarse, sistematizarse, ser explicados, estudiados y confiados a la memoria. No hay que temer encuadrar hondamente la formación religiosa de este período en el marco escolar, si se saben evitar los riesgos que acechan a esta tarea.

Porque, en efecto, los que son puntos de apoyo indudables de la psicología de esta etapa para poder educar la fe se convierten inevitablemente en escollos que hay que saber esquivar.

A esta edad el niño tiende a reducir el Mensaje religioso a un conocimiento escolar. La religión puede ser algo que se aprende, pero que no necesariamente se vive, o que a lo más se vive de manera conformista al interior de la comunidad escolar.

A esta edad de confianza en la inteligencia, el niño tiende a reducir el Mensaje de la fe a una religión natural y el mundo espiritual a un mundo de cosas o de realidades «manipulables», cosificadas.

Va a tender a no creer sino lo que ve; a poner todo en crítica; a confrontar lo que oye en clase de religión con todo lo que ve o se le dice en los otros ambientes.

Considerada en sí misma, diría-

mos que esta fase del crecimiento religioso es rica para la información y es pobre para la formación. El educador, sin embargo, sacando todo el fruto posible de estos puntos de apoyo de la realidad psicológica del momento y procurando, por lo tanto, una seria información religiosa para sus alumnos de nueve a doce años, permanecerá siempre vigilante a los peligros de que esta información se desvitalice, se «escolarice», perdiendo virtualidades espirituales absolutamente necesarias en toda fase de maduración del cristiano.

¿Cómo concebir, entonces, los niveles que deben alcanzarse para la promoción del alumno, desde el punto de vista religioso, al curso siguiente? Creo que aquí, más que en ninguna otra etapa, podrá atenderse el educador a los objetivos que se marcan en los cuestionarios nacionales, siempre que se discerna en su interior los contenidos esenciales y se procuren guardar las conexiones vitales que hemos postulado ahora mismo.

D. El preadolescente de doce a

catorce años: Y llegamos al final del período escolar primario, que no podemos tratar extensamente para no alargar ya más estas orientaciones. Intencionadamente, en esta reflexión pedagógica religiosa, hemos incluido al alumno de once a doce años en la fase anterior. Cuando el trabajo escolar se ha desarrollado con eficacia y el marco disciplinar es suficientemente respetuoso de la personalidad de los alumnos, creemos que a los once años se permanece con cierta facilidad en el grupo religioso de los diez años. A los doce, ordinariamente, comienza esta nueva etapa original y difícil, para cuya catequización hay que tener en cuenta más que en ningún otro momento, la psicología de la edad y las condiciones ambientales del muchacho. Es esta etapa que exige una nueva manera de ser catequizado. Y, por tanto, los criterios para la promoción de cursos en lo religioso no pueden ser los mismos de la fase anterior. Excúsenos si, en razón de la falta de espacio, nos limitamos a indicar que la evaluación de la asimilación de conocimientos religiosos sistematizados que aparecen en los cuestionarios no puede ser, de ningún modo, directriz de promoción, si no se da al interior de una acción educativa más compleja, en que predomine la atención formativa y de desarrollo de la personalidad cristiana del preadolescente sobre los aspectos informativos.

principios fundamentales para la elaboración de una prueba de promoción

1. Campos a evaluar.

Sabemos que uno de los fines esenciales de las Pruebas de Promoción es servir de reactivo para evaluar el rendimiento escolar y conocer el real estado educativo de cada alumno.

Por ello, cuando intentemos elaborar una prueba adecuada, la determinación de sus «sectores» será el primer paso obligado. Determinación que viene condicionada, lógicamente, por los objetivos educativos exigidos en los Cuestionarios Nacionales:

- a) Técnicas instrumentales.
- b) Nociones básicas.
- c) Expresión artística.
- d) Disciplinas especiales.
- e) Habitación.

El «peso específico» de cada uno de dichos sectores, en los cursos respectivos, nos viene dado ya, de algún modo, por la «distribución semanal de materias por curso» que se recoge en la introducción a los citados Cuestionarios. Puede asimismo deducirse de la lectura y estudio de las «Instrucciones para realizar las pruebas de promoción en los diferentes cursos», pues éstas y los protocolos de las mismas han sido elaboradas, lógicamente, a partir de aquéllos. Y así, si en la distribución del tiempo semanal se asigna al primer curso once horas, por ejemplo, para el tratamiento de las técnicas instrumentales, y sólo dos y media para el trabajo de las «unidades didácticas», mientras que en los cursos 7.º y 8.º se asignan, respectivamente diez y seis horas, es lógico que al evaluar las adquisiciones de los alumnos de dichos cursos, los distintos sectores de la prueba vengan «ponderados»

convenientemente, lo que explica que mientras en las «Pruebas que deben realizar los alumnos de primer curso para promocionar al segundo» se recogen sólo 15 ítems de «conocimientos», en las que se aplican a los de 2.º para promocionar al 3.º son ya 20... y así sucesivamente hasta 40 en las correspondientes a los últimos cursos.

2. Elección de los ítems.

Tal como aparecen estructuradas actualmente las pruebas cuyos protocolos preveen ya ponderados los diversos sectores que las mismas comprenden, empieza aquí la tarea trascendental del Maestro.

En las Agrupaciones y Colegios Nacionales, parece aconsejable que el trabajo que ahora se inicia sea realizado en equipo. Es, en efecto, el único medio de dar coherencia al sistema promocional de la Institución, y a la propia redacción de las pruebas. Aceptado este principio fundamental, veamos cómo podría procederse.

El Maestro, que tiene ya programadas las disciplinas y actividades que para su curso exigen los Cuestionarios, sabe bien que «peso» corresponde en su curso a cada uno de los sectores de objetivos. A partir de ahí, reflexiona sobre qué puntos le parecen imprescindibles, básicos, «mínimos», en cada sector para poder considerar al niño preparado para iniciar con una cierta garantía de éxito el recorrido que el próximo curso le va a presentar.

De entre esos «puntos» elige al azar, objetivamente, el tema, elemento, cuestión o actividad que permita evaluar hasta qué punto

ha logrado el niño poseer, asimilar vitalmente, ese «mínimo» exigido. Mínimo que traducido numéricamente sabemos ha de ser para poder promocionar, por ejemplo, de primer curso a segundo, de 10 puntos en lectura y escritura (conjuntamente) y otros 10 en cálculo, y conseguir globalmente una puntuación mínima de 40 puntos. Para promocionar en los últimos cursos se exigirá un mínimo global de 45 puntos.

3. Redacción adecuada.

Es capital; en efecto, si es importante la objetiva y acertada elección de los ítems, no lo es menos la redacción precisa de los mismos.

Resulta imposible recoger aquí algo más que una mera referencia al problema. No hay duda ninguna que la experiencia de nuestros maestros, en la que queremos apoyarnos desde el comienzo de estas reflexiones, ha de facilitar la solución de esta grave cuestión, ya que, por complejo que parezca, es preciso no renunciar a un particular tipo de redacción para los diversos ítems, según la edad de los niños y la materia de que se trate; es posible hallar «modos propios» tanto para el enunciado de un tema de «redacción», o de una cuestión de «conocimientos», como para solicitud de un ítem de «dibujo», o de «hábitos y destrezas»; incluso para la música, la expresión artística, o la educación física pueden y deben encontrarse formas adecuadas, y propias, para plantear sus elementos.

Dos principios parecen aquí esenciales.

a) Es preciso que esos ítems estén basados, no ya en su elección que es imprescindible, sino también en su redacción, en el «status» madurativo del psiquismo infantil.

b) De acuerdo con ello el director (y en su caso el Maestro), debe coordinar el esfuerzo de sus Maestros a fin de que los diversos tipos de enunciados abarquen todas las variedades posibles.

Si esto se realiza, acostumbramos al niño a la interpretación personal y objetiva —que no están reñidas— de las cuestiones que se le plantean a la vez que fortalecemos su confianza y enriquecemos su formación, al familiarizarle, a lo largo de su escolaridad, con las más diversas pruebas. Aun cuando no pretendamos preparar para los exámenes, no hay duda ninguna que les estamos facilitando, siquiera sea indirectamente, una forma correcta de enfrentarse a «situaciones» corrientes en la vida de un escolar. El no haber realizado estas experiencias, ni siquiera intencionadamente, puede explicar, quizá, el

«handicap», la desventaja real, con que se encuentran muchos de nuestros escolares cuando son sometidos a algunas de estas pruebas, entre las que no constituyen excepción las que actualmente se realizan para la obtención de becas de acceso a Estudios Medios.

4. Interpretación de resultados.

Seleccionados los elementos, los redactaremos —del modo más adecuado a la edad del sujeto y a la «materia» objeto de evaluación— en una cartulina blanca de unos 21,5 cm. por 12,5 cm. aproximadamente, en la que recogeremos la interpretación de los resultados. Esto nos facilitará el archivo del elemento que hemos considerado valioso.

4.1. **Puntuación.**—Es el primer paso en toda interpretación. Si queremos corregir los posibles aciertos debidos al azar, hemos de tener en cuenta los aciertos y errores cometidos, y el número (n) de

posibles respuestas entre las que elegir.

Así, en una serie de 50 elementos, en la que se pide al alumno que conteste «verdadero» o «falso», si responde a todos ellos de idéntico modo, acertaría por azar un determinado número de los mismos. Si le concediéramos, sin más, dicha puntuación, es indudable que no habríamos juzgado rectamente. Precisamente, para evitar estos posibles fraudes, es por lo que conviene corregir las puntuaciones dadas. Para ello, utilizaremos la fórmula siguiente:

$$\text{Puntuación} = \text{Aciertos} - \frac{\text{Errores}}{(n - 1)}$$

En la que «n», es el número de respuestas sugeridas entre las que tiene que elegir la correcta. Veamos un ejemplo, si tenemos que, en la prueba de «conocimientos», en la que se pedía elegir una respuesta entre cinco dadas, se han producido estos resultados:

Sujetos	Aciertos	Errores	Omisiones	Puntuación corregida
A	34	6	0	$34 - (6/5 - 1) = 32,50$
B	30	2	8	$30 - (2/5 - 1) = 29,50$
C	33	3	4	$33 - (3/5 - 1) = 32,75$

Será «C» el sujeto que realizó verdaderamente mejor la prueba, abusando menos del recurso al azar; y no el «A», como parece a simple vista.

En el caso en que los ítems consten de más de cinco sujetos entre los que elegir, la corrección que resulta es tan pequeña, que prácticamente no vale la pena hallarla. Si variase el número de elecciones posibles de un sector a otro, habría que hallar las puntuaciones parciales de cada sector, corregidas, y luego sumarlas en un total, que sería el verdadero resultado de la prueba.

4.2. **Índice de dificultad (I. D.).**—Para conocer la verdadera dificultad que supone la cumplimentación de un elemento cualquiera, basta hallar el porcentaje de alumnos que lo resuelven satisfactoriamente. Es decir,

$$\text{I. D.} = \frac{A}{n} \times 100$$

donde:

I. D. = índice dificultad

A = aciertos

n = número de sujetos sometidos al ítem.

Si en nuestro ejemplo del ítem número uno, 18 alumnos de entre los 40 examinados, aciertan la respuesta correcta, tendríamos:

$$\text{I. D.} = \frac{18}{40} \times 100 = .45;$$

$$\text{I. D.} = .45$$

Para mayores precisiones podemos utilizar el llamado «método abreviado» (1). Se supone que las máximas diferencias entre aciertos y errores, referidas a cada elemento, deben existir, lógicamente, entre las respuestas que a dicho elemento hayan dado el 27 por 100 de alumnos con mayores puntuaciones en el total de las pruebas y el 27 por 100 de puntuaciones inferiores. Son porcentajes admitidos estadísticamente como los ideales para una máxima discriminación.

La fórmula entonces sería:

$$\text{I. D.} = \frac{a_n + a_1}{n_n + n_1}$$

(1) **Yela Granizo, M.:** Estadística, II. Apuntes Escuela Psicología. Madrid, 1960.

donde:

a_n = sería el número total de sujetos que dentro de ese 27 por 100 superior aciertan el elemento analizado;

a_1 = sería el número de los que aciertan entre el 27 por 100 inferior;

n_n = número de sujetos comprendidos en el 27 por 100 superior. En nuestro caso, 10,8; es decir, 11;

n_1 = También 11, pues es el 27 por 100 de 40.

Suponiendo real el cuadro 3, tendríamos:

$$\text{I. D.} = \frac{7 + 3}{11 + 11} \cdot \frac{10}{22} = 0,45;$$

$$\text{I. D.} = .45$$

Para comprender bien el significado de este I. D. recordemos la tabla de valores que, en una distribución normal, en una campana de Gauss, tienen los distintos I. D., así como el porcentaje aproximado que de los diversos tipos debe reunir una curva ideal:

ELEMENTOS	PORCENTAJE	Límites extremos del I. D.
Muy fáciles	10 %	0,75 - 0,95
Fáciles	20 %	0,55 - 0,74
Normales	40 %	0,45 - 0,54
Difíciles	20 %	0,25 - 0,44
Muy difíciles	10 %	0,05 - 0,24

4.3. **Modelo de ficha.**—Veamos, desarrollado, cómo se cumplimenta una ficha modelo y archivable:

(A N V E R S O)

Objetivo: Promoción 5.º-6.º

— Sector 4 CONOCIMIENTOS
 — Disciplina Geografía
 — Referencia Geografía Física
 — Elemento número 1

— Formas paralelas de la prueba: C-4/a C-4/b
 — Número de este elemento en las pruebas 4-10 4-17

Elemento:

Si arrojas un balón en el río Segre y no se hundiera ni detuviese, ¿sabes a qué mar u océano iría a parar?:

- A Mar Cantábrico.
- B **Mar Mediterráneo.**
- C Mar Negro.
- D Océano Atlántico.
- E Mar Caspio.

(R E V E R S O)

CURSO	N	FORMA	27 %	ACIERTA	A	B	C	D	E	TOTAL	I. D.
1965-66	40	a	11	$a_s = 63\%$	2	7	1	1	0	11	.45
				$a_l = 27\%$	2	3	1	4	1	11	
1966-67											

En el año 1966-67 realizaríamos las mismas operaciones, pero teniendo en cuenta el número de niños (N). El I. D. que nos resultase podría ser acumulado al del año anterior y obtener la media de ambos, como nuevo I. D. Y así seguiríamos operando en años sucesivos.

4.4. Análisis de las respuestas incorrectas.—A la hora de interpretar las respuestas dadas a un elemento que exige elegir la verdadera

entre varias sugeridas, resulta muy interesante el análisis de dichas elecciones. En principio hay que dar a las respuestas incorrectas, por lo menos a dos de ellas, tanto atractivo casi como a la respuesta verdadera. Y así «caen» los que no la conocen exactamente. Indudablemente, si le sugerimos cuatro respuestas absurdas y una verdadera, la elección acertada no sería significativa.

De este análisis objetivo puede partir el perfeccionamiento de las preguntas. Pues si una de las respuestas incorrectas resultase elegida más veces entre los alumnos superiores que entre los inferiores, sería debido a una incorrección en la misma o en su redacción, que movería a los alumnos más inteligentes a elegirla aun siendo errónea. Esto no es frecuente, más normal es una distribución así:

(C U A D R O 3)

ITEM NUM.	N	A	B	C	D	E	Omisión	Total
1	27 % Sup.	2	7	1	1	0	0	11
	27 % Inf.	2	3	1	4	1	0	11

Vemos claramente que la respuesta «E» es inoperante, pues sólo la eligió uno de entre el grupo de los 27 por 100 inferiores. Poco valiosa resulta también la respuesta «C». Las otras dos, «A» y «D», sí que resultan discriminadoras, pues han sido elegidas varias veces. Más veces, lógicamente, por sujetos del grupo inferior que del superior.

Vemos, pues, cómo este ítem puede y debe ser perfeccionado para sucesivas aplicaciones.

5. Validez y homogeneidad de la prueba.

Como ya hemos dicho, una vez que se juzgan valiosos los distintos elementos, falta comprobar que su reunión en una prueba da a ésta validez, homogeneidad y fiabilidad.

En nuestro caso podemos valer nos del propio criterio del Maestro. La prueba que, de un modo general, proporcione resultados semejantes al nivel de expectación del Maestro, puede considerarse válida. La aplicación sucesiva nos dará su fiabilidad.

La aplicación de este criterio a los resultados de cada uno de los «sectores», nos permitirá deducir la homogeneidad de la misma. Pues no hay duda que dos pruebas, en principio válidas para discernir quién puede promocionar o no, pueden tener distinto grado de homogeneidad interna. Lo ideal, como hemos dicho, es la ponderación de estos sectores. Si esto se hace, y se estudian las respuestas dadas por cada alumno en cada uno de

ellos, podremos elaborar pruebas cuyos sectores vayan a ser evaluados con elementos cuya distribución particular formaría una verdadera «Campana de Gauss». La prueba sería una prueba ideal si de los resultados globales de los alumnos se originase una curva normal.

5. Archivo.

Realizado el análisis de los ítems conviene archivarlos cuidadosamente por sectores, y, dentro de cada sector, por su I. D., lo que permitirá su rápida utilización en un momento dado. Conviene también elaborar formas paralelas de esos mismos elementos, para experimentar con ellas y tener así variantes de idéntico valor.

Además de este archivo, interesantísimo, no muy difícil de construir, y siempre valiosísimo, puede tenerse otro en el que se guarden modelos completos de pruebas, experimentadas y aceptadas como valiosas y homogéneas. Esto permitirá la construcción rápida y eficiente de formas paralelas. Para ello es suficiente que en la ficha de cada elemento se haga constar a qué número de la prueba de promoción, según forma de la misma, corresponde. Así, en nuestro ejemplo, el elemento número 1 será el número 4-10, en la prueba «a»; y el 4-17 en la prueba «b», según se ve en la ficha modelo.

7. Conclusión.

Hemos intentado exponer un modo práctico de elaborar una prueba

ba; no nos ha sido posible descender a los últimos detalles, que estamos seguros han de apresarse y cultivar cuantos quieran elaborar sus propias pruebas.

Nos conformaríamos con haber despertado una pequeña inquietud, un pequeño deseo de conocer y ampliar estas cuestiones para conseguir que nuestras pruebas de promoción sean elaboradas científicamente. Con esta intención iniciamos nuestras reflexiones y con esta intención las concluimos.

BIBLIOGRAFIA

- Ansay-Terwagne, Velut:** «La nueva pedagogía». Edit. Kapelka. Buenos Aires, 1959.
- Barbancho, A. G.** «Estadística Elemental Moderna». Edit. C. F. P. F. Madrid, 1964.
- «Cuestionarios Nacionales». **Revista VIDA ESCOLAR**, núm. 707. CEDODEP. Madrid, 1965.
- «Instrucciones para realizar las pruebas de promoción en los diferentes cursos». CEDODEP. Madrid, 1965.
- Kelly, W. A.:** «Psicología de la educación». Edit. Morata. Madrid, 1964.
- Lavara Gros, E.:** «La Estadística aplicada a la educación». Orientaciones Pedagógicas para Directores Escolares, CEDODEP. Madrid, 1965. (Contiene bibliografía).
- Yela, M.:** «Apuntes de Estadística». Escuela de Psicología y Psicotecnica. Madrid, 1960.

las promociones de curso en la escuela unitaria

Por **JUAN NAVARRO HIGUERA**

Jefe del Departamento de Material Escolar

I. Peculiaridades de las escuelas monodocentes.

Las escuelas de un solo maestro, denominación que engloba a las unitarias y a las mixtas, poseen unas características específicas que obligan, cuando se abordan distintos problemas de organización escolar, a graduar los puntos de enfoque de sus problemas acomodando el ángulo de la visión a las particularidades esenciales de ellas.

Actuando de este modo podemos determinar qué funciones escolares pueden exigírseles, por ser perfectamente realizables, y cuáles quedan por encima de sus posibilidades. Muchas veces, infravalorando la fuerza de esta clase de instituciones docentes, se descartan a priori objetivos que pueden ser alcanzados normalmente. Esto sucede porque se comparan a la misma escala dos términos de suyo desnivelados: las tareas proyectadas para escuelas multidocentes y los parvos medios de las escuelas unitarias.

Parece lógico que la postura a adoptar no sea la de renunciar a la ejecución de la tarea, sino la de reducir las dimensiones de ésta a la proporción consiguiente con las posibilidades de la escuela de un solo maestro. Esto es lo que puede ocurrir con las promociones de curso. Habrá quienes opinen que esta fórmula no es realizable en este tipo de escuelas. Seguramente es que, los que así piensan, no habrán reflexionado sobre la manera de simplificar el término desproporcionado hasta ponerlo a nivel del otro. Creemos que las escuelas unitarias deben y pueden organizar a sus alumnos por cursos y sistematizar el paso de unos a otros. Vamos a intentar demostrarlo.

En general, los esquemas organizativos de la escuela unitaria deben someterse a las siguientes adaptaciones:

a) *Simplificación*.—Las exigencias programáticas se recortan y podan, dejando en el programa los contenidos fundamentales.

b) *Cualificación*.—No sólo se modifican los objetivos cuantitativamente. El proceso de aprendizaje varía también en el modo, operándose ciertas transformaciones cualitativas.

c) *Personalización*.—En esta fórmula organizativa hay que dar gran peso a la acción personal del maestro. Lo que en organizaciones docentes más complejas puede ser fruto de ordenaciones objetivas, aquí habrá de tener un tinte fuertemente subjetivo.

* * *

En este aspecto concreto de las promociones de curso aspiramos a que todas las escuelas —sin excluir a las de maestro único— puedan situar a cada uno de sus alumnos en el nivel que le corresponda por su madurez y saber. Y, como exigencia primaria, que se familiaricen con los procedimientos de calibrar el gradiente alcanzado por cada uno de los escolares en el proceso de su desarrollo educativo e instructivo. Con ello se logrará que el esquema de la situación del alumnado tenga unas bases uniformes que permita la comparación entre todos los centros de enseñanza en función de unos términos de evaluación uniformados.

II. Los agrupamientos en la escuela unitaria.

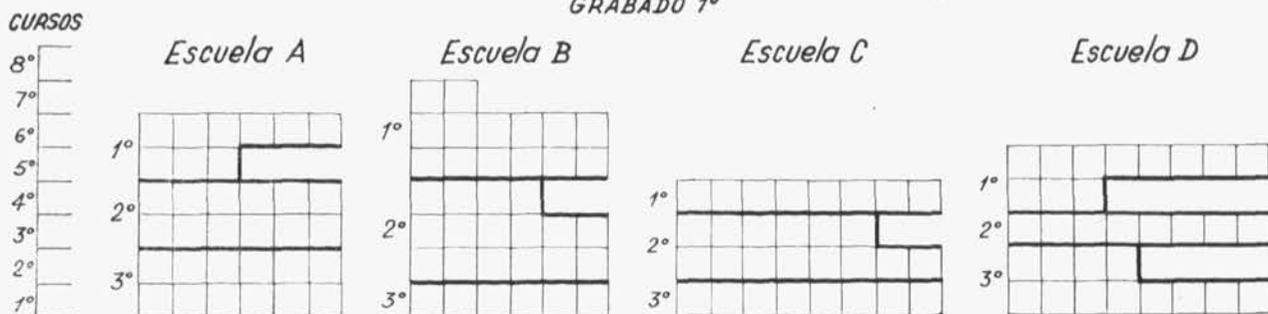
Aparte de la problemática general que supone la consideración de los diversos factores que determinan los agrupamientos en la escuela de un solo maestro, debemos puntualizar los siguientes aspectos:

Los agrupamientos informales.—Es muy frecuente que al establecer el maestro los grupos de sus alumnos lo haga en función de estimaciones puramente subjetivas que producen unos cuadros heterogéneos, muy difíciles de coordinar y comparar en la panorámica de un sector administrativo escolar. La zona de Inspección, por ejemplo.

Sabemos que los grupos en que se clasifican los alumnos de muchas escuelas unitarias están constituidos de una forma arbitraria, por lo que resulta imposible establecer una equivalencia entre los del mismo aparente nivel.

Véase en el grabado primero cómo los grupos pueden estar integrados por alumnos de muy distinto nivel, por lo que no es posible homologar a los componentes de cada uno de ellos.

GRABADO 1º



Grupos operativos y grupos promocionales.—De aquí la necesidad de distinguir dos tipos de agrupación dentro de las escuelas, recomendación que es válida para todas, pero que cobra especial interés en las de maestro único.

En virtud de esta doble visión, podemos y debemos aplicar sobre la misma escuela una fórmula de agrupamiento subjetiva y circunstancial, y otra permanente y objetiva, sin que exista entre ellas la mínima contradicción o roce.

Para facilitar el trabajo en las escuelas unitarias o para ajustar el alumnado a los distintos maestros en las graduadas, deben constituirse grupos operativos, en los que el plantel de escolares se reparte en función de unas exigencias particulares y transitorias. Son razones de índole funcional las que aconsejan que, en una escuela de ocho unidades, por ejemplo, la adscripción de los alumnos a cada maestro presente una particular fisonomía. Un caso, entre muchos, puede ser el siguiente:

GRABADO 2°



No es corriente que, en una escuela de ocho maestros, tenga cada uno de éstos a su cargo alumnos de un sólo curso, a no ser que se acepte una monstruosa desproporción en el número de inscritos en cada clase.

Junto a esta agrupación múltiple del alumnado podemos situar la convencional y uniforme de los cursos, en la que cada escolar se integra en aquel grupo que le corresponde por su grado de madurez y formación. Este tipo de agrupación debe tener validez general, y su interpretación dará valores equivalentes en todas las escuelas.

Es muy importante que se tengan presentes estas dos vertientes —sobre las que no es necesario extenderse más— a fin de poder afrontar con claridad de juicio el problema de las promociones (1).

Tesitura de cursos en la escuela unitaria.—En el punto de arranque de la estructura de la escuela

(1) Véase «Vida Escolar, núm. 51-52, «El trabajo por cursos en las escuelas de un solo maestro».

unitaria se halla esta cuestión básica: ¿Puede la escuela de un solo maestro impartir la enseñanza primaria completa?. Es decir, ¿deben desarrollarse en ella los ocho cursos?

Consciente de las serias implicaciones que tiene este problema, que necesitaría una más extensa fundamentación, me limito a exponer unos criterios con las reservas propias del caso.

1.º Normalmente la escuela unitaria no puede abarcar los ocho cursos. Razones de carácter legal y real hacen evidente este aserto (2).

2.º Esto no quiere decir que, cuando las circunstancias lo aconsejen, no pueda el maestro unitario atender a escolares de estos cursos.

3.º La Administración debe velar para que los niños de escuelas unitarias no vean cerrado su horizonte por la limitación de la escuela existente en el lugar de su residencia (3). Escuelas comarcales, Enseñanza a distancia mediante la acción combinada de cursos postales, radiofónicos y televisivos, aplicación de becas, etc., pueden compensar ventajosamente la obligada mutilación del ciclo escolar primario en este tipo de escuelas.

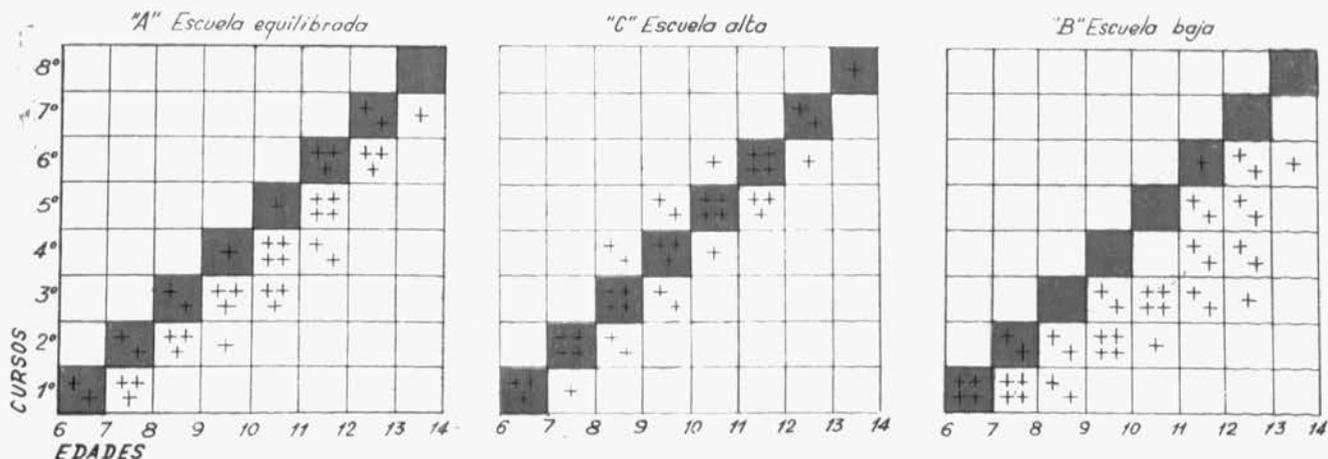
Estas consideraciones tratan de justificar uno de los detalles que es necesario aclarar desde un principio. El hecho de que en la escuela unitaria haya que abordar formalmente sólo seis cursos, en la inmensa mayoría de los casos, supone una simplificación del problema muy digna de ser anotada.

Topología del alumnado.—Interesa, en la modalidad de escuelas que venimos considerando, poder establecer una panorámica de la situación del alumnado que permita una visión sinóptica de su distribución, en orden a la clasificación por cursos de sus componentes. Para ello debe situarse a todos los escolares en una representación gráfica expresada por un cuadro de doble entrada, como los que se aprecian en el grabado núm. 3, que sensibiliza la

(2) Si los cursos séptimo y octavo deben desarrollarlos maestros especializados, es lógico que no sea posible cubrir sus exigencias programáticas por el maestro unitario que opera, por lo general en un ambiente que limita grandemente las posibilidades de la escuela.

(3) La Recomendación núm. 52 a los Ministerios de Instrucción Pública sobre «La organización de la escuela primaria de un solo maestro», del B. I. E., prescribe esto mismo.

GRABADO 3°



topología del alumnado en una escuela equilibrada, en una de bajo rendimiento, y en otra excelente.

Es evidente que de poder contar con una expresión normalizada de este tipo se poseería un precio medio para evaluar el rendimiento de las escuelas. Ahora bien, lo importante es contar con medios lo suficientemente fiables para poder detectar el nivel alcanzado por cada alumno, así como con una previa y convencional escala de conocimientos propios de cada escalón.

Hay que reconocer que no es tarea fácil la de adscribir cada alumno a un curso, así como determinar cuándo deben franquear esa indecisa y difuminada línea que separa dos cursos escolares. Y mucho más en la escuela unitaria, en la que todos los alumnos forman un conjunto muy coherente, y en la que no existen fronteras perceptibles entre los niños de cada grupo o curso (4).

Esto es lo que vamos a tratar de aclarar en las líneas siguientes, exponiendo cuáles son, a nuestro juicio, los puntos fundamentales que deben ser tenidos en cuenta por el maestro de escuela unitaria, a fin de que pueda enfrentarse con el problema de las promociones debidamente informado, y provisto de adecuados recursos operativos para resolver esta compleja papeleta.

III. Las promociones.

Dos problemas íntimamente ligados se presentan en el proceso formal de la promoción:

1.º Conocer con precisión cuáles son los contenidos básicos que constituyen la constelación propia de cada curso, y

2.º Disponer de procedimientos fiables para determinar si el alumno posee esos contenidos.

De aquí que, ante todo, el educador necesite tener un esquema mental muy claro de lo que se considera como representativo de cada curso. Naturalmente que este esquema debe estar reducido, en la escuela monodocente, a sus líneas esenciales. La elaboración del mismo no es cosa que pueda hacerse de buenas a primeras, pero tampoco es empresa inasequible. Cuando el maestro se habitúa a establecer estos términos comparativos, realizará la estimación de las escalas promocionales de un modo natural y sencillo.

Ahora vamos a ver cómo pueden concretarse los procedimientos para cumplimentar el trámite formal de la promoción. Estos pueden ser:

a) Estimación subjetiva. El maestro conoce a sus alumnos, sabe cuáles son sus capacidades y posee otros elementos de juicio que le permiten calibrar bastante bien lo que es y sabe cada niño. Si, al mismo tiempo, tiene una noción clara del patrón que determina los cursos, no le costará mucho trabajo colocar a cada alumno en la casilla que le corresponda. Este procedimiento simple, que a primera vista puede parecer poco técnico, no deja de tener categórica validez, lo mismo que la tiene el diagnóstico personal y directo de un enfermo, realizado por el médico, en relación con el obtenido con la aportación de los variados recursos que ofrece la clínica moderna.

b) Comprobación objetiva de las técnicas instrumentales. Se aplican unas pruebas realizadas por el sistema objetivo para determinar si el alumno domina las exigencias del curso desde el que promociona. Este procedimiento, si bien no constituye el desiderátum de la evaluación, es bastante correcto, especialmente cuando de la escuela unitaria se trata. El peso que estas técnicas poseen en el cuadro de las materias de enseñanza permite establecer unos hitos bastante definidores.

c) Comprobación objetiva de todas las materias programadas. Es perfectamente realizable en las escuelas de que nos ocupamos, ya que lo decisivo no es el hecho de la prueba en sí, sino el contenido programático que preside su aplicación. Por tanto, si el programa para escuela unitaria obtenido de los Cuestionarios Nacionales es claro y funcional, no supondrá mayor dificultad el practicar las pruebas con arreglo a las normas generales que se determinen.

La promoción insensible.—En las escuelas unitarias la promoción de los alumnos no tiene apenas expresiones tangibles. El alumno sigue en la misma clase, con el mismo maestro, en la misma o aproximada relación con los integrantes del grupo discente... Tan solo un posible cambio de asiento o unas anotaciones en el libro de escolaridad pueden materializar el hecho del pase de uno a otro estadio del proceso escolar.

Este detalle debe destacarse porque no deja de tener significación para el entendimiento de este trámite administrativo-escolar. Puede el maestro cumplimentar el expediente promocional prescindiendo de toda manifestación externa, sin que por ello deje de tener virtualidad el hecho. No obstante, a efectos de carácter social, es conveniente que se dé un tono formal, tanto más sensible cuanto mayor sea el grado de madurez técnica alcanzado por la escuela.

Sin embargo, en la documentación escolar debe quedar constancia clara, aunque sea muy simple, de los pases de curso y de los componentes de cada uno de los cursos.

La madurez escolar como factor decisivo.—Ya se ha indicado que las promociones en la escuela unitaria necesitan contar con un patrón comparativo, que no es otro que un programa o unos niveles de exigencias especialmente preparados, particularmente en orden a los grupos de materias del sector de conocimientos que constituyen la temática más compleja y con mayores dificultades para su escalonamiento progresivo. No cabe duda que las pruebas que se formularan tomando como base de las exigencias los contenidos de los Cuestionarios Nacionales, resultarían disparatadamente exageradas para escuelas de las características que perfilan a las de un solo maestro. De aquí la necesidad de simplificación ya apuntada, que debe conjugarse con otra fórmula importante: aquella que nos permita evaluar los saberes de los niños más por su aspecto cualitativo que por el cuantitativo. Porque interesa especialmente apreciar el grado de madurez alcanzado por el escolar en orden a su capacidad para integrar los conocimientos, antes que la propia posesión de estos conocimientos. Y debe calificarse —en relación con el fin que aquí nos proponemos— casi igualmente al niño que sabe determinadas fórmulas para hallar el área de diversas figuras geométricas, que al que conociendo sólo una, ha adquirido el nivel de formación matemática que le permite acceder con facilidad al aprendizaje de otras fórmulas en virtud de una transferencia de conocimientos.

(4) Véase Enciclopedia de la Nueva Educación, Cap. «La escuela unitaria». Pág. 344. Editorial APIS.

la realización de las pruebas de promoción

Así como los Cuestionarios Nacionales han sido formulados de manera centralizadora, como corresponde a una política escolar planificada a nivel nacional, y consta en ellos el inventario de los contenidos a desarrollar curso por curso en todas nuestras escuelas y colegios, de acuerdo con unos principios psico-pedagógicos fundamentales y por lo tanto imprescindibles, para que, sujetándose más estrictamente a las realidades concretas de cada ambiente y cada tipo de escuela, pueda después el maestro o director confeccionar su programa de actividades a realizar, igualmente se ha llegado a la formulación de unas pruebas de promoción, pese al artificio de su generalidad, y también por la política escolar central, para que de manera derivativa se llegue a su realización adaptándolas a cada tipo de escuela, e inclusive a cada escolar en particular.

Esto tiene el inconveniente de que por muchas y atinadas que sean las previsiones, se tropieza luego, dada la riqueza de matices que ofrece la realidad escolar, con una serie de escollos y peculiaridades no solamente imprevisibles, sino imprevisibles. Pero ofrece, en cambio, la enorme ventaja de que unas normas mínimas de concepción y procedimiento tienen que ser seguidas por todos en orden diríamos a una «standardización» y unificación de criterios y resultados que permitan establecer comparaciones objetivas a escala nacional, ya que de no ser así caería otra vez nuestro sistema en el defecto que al estructurar las escuelas por cursos de escolaridad se ha pretendido vencer: ese «galimatías» o confusiónismo que se producía al pasar de una escuela a otra o de un ambiente o región a otros análogos.

Hacia una evaluación objetiva.

Lo mismo se podría argüir con relación a los baremos o evaluacio-

nes si se hubieran dejado al arbitrio de cada maestro o director, y no por falta de objetividad, sino por el «encasillamiento» que necesariamente se produce cuando estamos inmersos y dedicados por entero a una función en un «hic et nunc» naturalmente limitado. La constatación de resultados sólo se logra al ampliar el horizonte o alejarnos de nuestro punto exclusivo de vista. Por otra parte, la evaluación, y ello se pretende en definitiva que sean las promociones, exige que cuando evaluemos objetivamente evitemos a todo trance que nuestras preferencias personales o prejuicios subjetivos puedan llevarnos a afirmaciones o conclusiones con las cuales no coincidan otros evaluadores tan competentes y objetivos como nosotros deseáramos serlo.

La validez de los juicios y apreciaciones está en la precisión y exactitud con que éstos se adecúan a la realidad que es la verdad, y la fiabilidad de nuestra medida está igualmente determinada por la coincidencia de resultados con los que también fueron comprobados y logrados por otros observadores o experimentadores.

Dificultad del problema que nos ocupa.

Ahora bien, esto no es fácil, ni mucho menos, en el caso de las pruebas de promoción, ya que se trata de una apreciación del aprovechamiento que va a tener repercusiones en el alumno, en la propia organización escolar y no olvidemos que también en la relación familia-escuela o padre-maestro.

Por lo que respecta al primer punto, estarán siempre latentes los problemas de las diferencias de alumnado, sólo homogeneizado en cuanto al curso de estudios, a que ya hemos aludido en otro trabajo

análogo a éste. En cuanto a la organización escolar, hemos de tener en cuenta que la realización de pruebas de promoción estructuradas por cursos de escolaridad no se aviene en todos los casos con los diferentes tipos de escuelas cuantitativamente considerados. Y por lo que hace referencia a la relación familia-escuela, hemos de tener en cuenta la interpretación que los padres pueden dar al hecho de la promoción o de la no promoción.

El maestro, en último término, y esto es también interesante, que sabe del insustituible valor que tiene la observación permanente de sus alumnos a lo largo de todo el año académico, tiende a poner en duda la efectividad de unas pruebas que siempre se tienen que hacer en lugar y tiempo restringidos. Ahora bien, tenemos que convencernos que ello no puede excluir ni está en conflicto con la organización y establecimiento de pruebas sistematizadas y periódicas con las que sólo se pretende dar el «espaldarazo» a su continua y eficiente labor.

Las instrucciones generales.

Pero no es nuestra intención seguir con elucubraciones o consideraciones más o menos teóricas, sino afrontar el problema en su aspecto práctico o aplicativo. Pues bien, nos encontramos ante unas pruebas de promoción que comprenden todos los sectores educativos que se incluyen en los niveles de promoción, unos más evaluables que otros, pero todos ellos considerados, ponderados e incluidos.

Para su realización se dictaron unas instrucciones que siguiéndolas curso por curso no creemos que haya resultado demasiado difícil para nadie la aplicación que ya se ha hecho. Las que se han redactado para llevar a cabo las promociones al final de éste serán las mismas, con las únicas variaciones que la primera experiencia ha aconsejado.

El dato cronológico como indicador de la prueba que hay que aplicar en cada caso.

Una confusión sí se ha producido en algunas ocasiones al estimar que la edad cronológica del escolar podría servir de dato suficiente para aplicarle la correspondiente prueba. Quienes así lo hayan entendido, guiados sin duda por el detalle de que en los Niveles junto a cada cur-

so se indicaba una edad, por ejemplo, primer curso (seis-siete años), segundo curso (siete-ocho años), etcétera, dato que también ha pasado así a los Nuevos Cuestionarios, deben considerar que ese sería el desiderátum. Pero los que conocemos la realidad de nuestras escuelas sabemos que, como aparte del factor edad del niño hay que contar con la escolarización y otros presupuestos puramente personalísticos, no se puede seguir este criterio de modo general y hay más bien que atender a los cursos que el alumno lleva asistiendo a la escuela. Es decir, que si bien la mayoría de los niños que están en la edad de nueve-diez años lo general es que estén en el cuarto curso y que, por lo tanto, haya que aplicarles la prueba para ver si pueden promocionar al quinto, nos encontraremos, en cambio, con casos en que por no tener en su haber nada más que tres cursos de escolaridad haya que aplicar la prueba para promocionar al cuarto. En todo caso, estimamos que el dato preciso que determina el tipo de pruebas a aplicar es el número de cursos que el niño lleva realizados, so pena, claro es, de que antes de ser escolarizado llegara ya a la escuela con cierto bagaje de hábitos y conocimientos provenientes de una educación doméstica, o que por un nivel mental superior el escolar se encuentre adelantado en un año o más con relación a su edad. Es el caso también de los escolares que al ingresar han seguido ya la educación pre-escolar.

Dificultades que provienen de los diferentes tipos de escuelas.

Aunque el número de cursos que un alumno lleva asistiendo a la escuela es un dato independiente y definido que se puede y se debe tener en cuenta, sea el que sea el tipo de escuela a la que asiste, es indudable que así como en el grupo escolar o colegio que cuenta con ocho clases, una para cada curso de escolaridad obligatoria, no existen o no deben existir muchos problemas para determinar el tipo de pruebas a aplicar, en las escuelas de menos de ocho clases, y no digamos en las Unitarias, sí que la problemática es más compleja.

Dejando, pues, aparte la escuela de ocho clases por su escasa dificultad y a la de una sola por su excesiva complejidad, vamos a tratar de los tipos que quedan intermedios entre ambos extremos.

La escuela de dos maestros o de dos clases.

Lo lógico parece ser que este tipo de escuela esté organizada de modo que una clase sea comprensiva del ciclo básico, esto es, de los cuatro primeros cursos, y la otra del ciclo complementario, o lo que es igual, de los cuatro últimos cursos. La problemática es idéntica a la de la Unitaria, aunque un poco más suavizadas las dificultades. De todos modos, creemos que la aplicación de las pruebas tiene que ser individual o por grupos muy reducidos. No olvidemos que los resultados de las promociones tienen que venir siempre expresados o referidos a cada escolar en particular.

La escuela de tres clases.

También parece ser razonable que estas escuelas estén organizadas de modo que las dos primeras sean clases dobles, esto es, que una acoja a los escolares de primero y segundo cursos y la otra a los de tercero y cuarto. La tercera clase será comprensiva del ciclo complementario, como la segunda de la escuela de dos maestros y de la cual ya hemos hablado.

La realización de las pruebas en las clases dobles o de dos cursos tampoco debe ofrecer dificultades, ya que con dividir las en dos secciones, comprensiva cada una de un curso, y verificarlas simultánea o consecutivamente, está todo resuelto.

La escuela de cuatro clases.

Si están organizadas en clases dobles lo dicho anteriormente sobre ellas no merece ser repetido. Estas escuelas, a semejanza de las de ocho clases, son las menos difíciles.

La escuela de cinco clases.

Lo normal es que estas escuelas estén organizadas del modo siguiente:

Primera clase para el primer curso.

Segunda clase para el segundo curso.

Tercera clase doble para el tercero y cuarto.

Cuarta clase doble para el quinto y sexto.

Quinta clase doble para el séptimo y octavo.

En esta organización con lo dicho hasta aquí es suficiente.

La escuela de seis clases.

Para reducir su problemática a lo anteriormente expuesto debieran organizarse así:

Las cuatro primeras clases se destinarán para cada uno de los cuatro primeros cursos. Y las dos últimas como clases dobles para quinto-sexto y séptimo-octavo.

La escuela de siete clases.

Con establecer en las seis primeras los seis primeros cursos y reservar la última como doble para séptimo y octavo está todo resuelto.

Una consecuencia de todo esto.

Aprovechamos esta ocasión para indicar que la organización de clases aquí expuesta es la más apropiada (de modo corriente, claro es, pues no ignoramos que cada escuela es un caso y en muchas ocasiones no será válida), no sólo para la verificación de las pruebas de promoción, sino también para la confección de programas y adopción de textos, ya que unos y otros tienen que acomodarse oficialmente a los Cuestionarios Nacionales, que como es bien sabido están estructurados por cursos de escolaridad.

El problema de las clases de aceleración o adaptación.

Este es, a mi juicio, como el caso de las Unitarias, el problema más complicado, y podríamos decir que en las clases de este tipo se acentúa más, ya que aquí el alumnado está afectado de un retraso instructivo o mental, según los casos, en relación no sólo con la edad cronológica sino también con los años o cursos de escolaridad.

Es como cuando se crea una escuela de varios maestros y en principio hay que albergar en ella todo un contingente de alumnado de lo más heterogéneo, con escolarización no determinada ni datos precisos para partir de supuestos válidos.

Quien esto escribe, y sin más autoridad que la exclusivamente personal, con el fin de no provocar reprobaciones masivas o de evitar agrupamientos demasiado heterogéneos, se atreve a aconsejar que siempre que sea de alguna manera posible se tenga en cuenta, como punto de partida, el índice de expectativa de Bond a que ya hemos hecho referencia en nuestro artículo sobre «Las pruebas de promoción y las diferencias de alumnado», inserto en este mismo número.

análisis de una experiencia

Durante el primer trimestre del curso actual, la escuela primaria española ha sido escenario de un acontecimiento cuyas consecuencias pedagógicas y administrativas pueden ser de capital importancia. Por primera vez en la historia de nuestro sistema escolar primario se aplicaron con carácter general unas pruebas para la realización de las promociones con criterios uniformes.

La aplicación de estas pruebas fue precedida de una serie de estudios y discusiones tendentes a superar las contradicciones que una tal medida pudiera implicar.

Las instrucciones remitidas por el C.E.D.O.D.E.P., como base para la elaboración y aplicación de las pruebas, tendían a evitar la rigidez de una prueba nacional y su secuela, la posible orientación de la enseñanza en función de los exámenes. Se pretendía, pues, flexibilizar los criterios promocionales dejando a maestros y directores un amplio margen de libertad, en armonía con el principio pedagógico de que la promoción debe constituir una guía, una orientación para mejorar la calidad del desarrollo de los alumnos, y no un metro para medir y, en su caso, rechazar por inútil a un grupo considerable de escolares.

El carácter experimental de este primer intento nos obliga ahora a evaluar su impacto en nuestras escuelas. Para ello el C.E.D.O.D.E.P., a través de su Departamento de Estudios y Proyectos, ha planeado una investigación, a fin de comprobar hasta qué punto se han cumplido los objetivos o hipótesis implicados en el ensayo general de las pruebas de promoción.

Este estudio nos permitirá, entre otras cosas, perfeccionar el sistema promocional, hasta conseguir un procedimiento flexible y adecuado desde el doble punto de vista pedagógico y administrativo.

1. Objetivos que se persiguen.

- Determinación del grado de instrucción general en el país, con respecto a los niveles de rendimiento que sirvieron de base a las pruebas.
- Determinación del índice de organización en función de la distribución de los alumnos por cursos según las edades.
- Situación de las distintas clases de escuelas en relación con los dos objetivos anteriores.
- Clasificación con el mismo criterio de las escuelas por el sexo de los alumnos.

- Situación instructiva por regiones y ambientes.
- Estudio de la calidad de los «ítems» de las pruebas y la forma de aplicación, corrección, calificación e interpretación en cuanto esto sea puesto de manifiesto por los protocolos.
- Medidas para el mejoramiento de las instrucciones en las próximas pruebas.

2. La muestra.

a) *Criterios para estratificar la muestra.*—Se clasificaron las escuelas en Nacionales y Privadas, y dentro de cada uno de estos apartados, se dividieron según el número de maestros y sexo de los alumnos.

ESCUELAS	Nacionales..	}	De un solo maestro	{ niños
				{ niñas
	Privadas.....	}	De dos y tres maestros (1) ...	{ niños
				{ niñas
	Privadas.....	}	De cuatro y cinco maestros (1) ...	{ niños
				{ niñas
Privadas.....	}	De seis y siete maestros (1) ...	{ niños	
			{ niñas	
Privadas.....	}	De ocho o más maestros (1) ...	{ niños	
			{ niñas	

b) *Número de protocolos.*—Se tomó un máximo de 4.488 protocolos, repartidos proporcionalmente entre las distintas provincias según el número total de escuelas y clase de las mismas.

c) Esta muestra corresponde al *uno por mil* de alumnos matriculados, según los datos del Instituto Nacional de Estadística, correspondientes al curso 1963-64.

d) La distribución de Centros y protocolos, obedece a dos criterios diferentes, habiendo tenido en cuenta factores cuantitativos.

Centros estatales.—Como se ignora el número de alumnos por Centro, se ha considerado una media supuesta de treinta alumnos por unidad escolar.

(1) En las agrupaciones o grupos escolares mixtos se tomarán independientemente niños y niñas.



Distribuidos los protocolos entre la totalidad de los alumnos resultantes, se han obtenido los coeficientes: 0,03; 0,07; 0,2; 0,1 y 0,5, correspondientes a las diferentes modalidades de unidades escolares, figuradas como criterios.

Aplicados estos coeficientes a las diferentes modalidades de Centros, se ha conseguido, por determinación al azar, el documento número 1, que se adjunta.

Los Centros de ocho o más secciones de algunas provincias resultan afectados por la media supuesta de treinta alumnos. Este dato es revelador de la media provincial de matrícula escolar, por Centro y maestro.

Centros no estatales.—Los 1.936 protocolos que corresponden a estos Centros (uno por mil del total de matrícula) se han distribuido proporcionalmente a los estratos considerados, tomando como media de matrícula *treinta y cinco alumnos* por aula.

Resultaron un total de *cuarenta centros*, distribuidos así:

- 18 Centros de maestro único.
- 4 Centros de dos o tres maestros.
- 5 Centros de cuatro o cinco maestros.
- 4 Centros de seis o siete maestros.
- 9 Centros de ocho o más maestros.

Elegidas por insaculación cuarenta provincias, y habiendo determinado incluir a Madrid, resultaron definitivamente las treinta y nueve que se seleccionan en hoja aparte, por haberse repetido Madrid.

Con anteriores datos y determinados al azar se obtuvo el documento número 2 que se adjunta, representativo de los Centros seleccionados por provincia.

e) La elección de Centros, estatales y no estatales, se realizó utilizando tablas de números aleatorios, tomando como base las relaciones que facilitaron las Inspecciones Profesionales de Enseñanza Primaria, o bien el nomenclátor de escuelas, publicado por el Ministerio de Educación Nacional, para aquellas provincias que hubiesen realizado la promoción de cursos en la totalidad de sus Centros.

f) Los cursos a que corresponden los protocolos, en el caso de que no sean Centros de un solo maestro, seguirán el orden ininterrumpido de primero a octavo, dentro del que quede establecido por Centros, de acuerdo con la elección del apartado cuarto.

3. Situación actual del estudio estadístico sobre pruebas de promoción en la enseñanza primaria

Hasta el presente sólo disponemos de la muestra correspondiente a 18 provincias, de ellas 11 envían la muestra de conformidad a la petición hecha y siete con ligeras modificaciones, por causas justificadas. Estas modificaciones fueron hechas observando escrupulosamente las normas que se habían previsto para tales casos.

Otras cinco provincias remitieron la muestra incompleta.

Se han hecho análisis parciales de 17 provincias. De dichos estudios pueden deducirse ciertas conclusiones provisionales:

1.º En principio, parece aceptable el instrumento establecido para la realización de las promociones en la escuela primaria.

2.º De las relaciones enviadas por las Inspecciones provinciales, se deduce: que el 85 por 100 de los escolares españoles efectuaron las pruebas de promoción. Porcentaje muy alto, teniendo en cuenta que el sistema está en sus comienzos, lo cual justifica el 15 por 100 de abstenciones.

3.º El Magisterio Nacional y privado ha respondido bien, habiendo llegado a este Departamento protocolos realizados por los maestros en su totalidad, ante la imposibilidad de hacerse con los impresos necesarios para la prueba.

4.º Salvo contadas excepciones, las pruebas han sido puntuadas y evaluadas por los respectivos maestros. Las anomalías afectan a escasos profesionales que realizaron la prueba, no evaluando los resultados. La promoción en estos casos dejó de efectuarse.

5.º En general, los ítems propuestos se ajustan a los niveles mínimos de promoción. Hay un pequeño tanto por ciento que son altos y otro pequeño porcentaje que corresponde a niveles inferiores.

6.º Es necesario que los maestros cumplimenten en su totalidad la diligencia final de promoción. El dato *número del alumno en su grupo*, es de gran valor estadístico, ya que al situar de una forma relativa, la puntuación obtenida por cada alumno permitiría una primera apreciación de gran valor en nuestro estudio.

Una vez ampliada la muestra se procederá a un estudio más amplio a fin de cubrir los objetivos fijados y contenidos en el apartado número 1 de este trabajo.

Protocolos de las Pruebas de Promoción Escolar pertenecientes a Centros *Estatales*, que deberán enviar a este departamento las provincias que se indican, expresando el número de cada uno de los Centros, con las secciones correspondientes.

PROVINCIAS	ESCUELAS GRADUADAS Y GRUPOS ESCOLARES										TOTAL
	SECCIONES										
	UNITARIAS		De 2 y 3		De 4 y 5		De 6 y 7		Más de 8		
	Niñas	Niños	Niñas	Niños	Niñas	Niños	Niñas	Niños	Niñas	Niños	
Alava	11	2		1		2		1		5	22
Albacete	11		7			13		3	4	6	44
Alicante		26		3	17	3	4		17		70
Almería	26			4		6		4		12	52
Avila	14			6		6	2			4	32
Badajoz	34	2		6		15		5		15	77
Baleares		12		5	10			2	1	2	32
Barcelona	26		18		32		3	6		81	166
Burgos	12	24	4		6		1				47
Cáceres	30			6		13	2			13	64
Cádiz		11		5		11		4	31		62
Castellón	15		5			11		2		10	43
Ciudad Real		6		2		9		4	30	8	59
Córdoba	24		7		9	11		4		25	80
Coruña (La)	17	43	22		3		1		2		88
Cuenca	2	21	2		10				7		42
Gerona		17	2		6		1		7		33
Granada		21		14		2		5	43	5	90
Guadalajara	11	9		1		1				1	23
Guipúzcoa		12		4	3	5	2		15		41
Huelva	6		4		9	1		3		17	40
Huesca	6	17	6		3		1		2		35
Jaén	16		7		15	5		5		32	80
León	22	45	6		9		1		4		87
Lérida	17	4		8		4		2	1		36
Logroño		10	5		7		1			4	27
Lugo	28	21		2		5					56
Madrid	3	21	13	14	26	26	8	9	75	64	259
Málaga	22		8		11	5		3		33	82
Murcia		43		4	22		3		22		94
Navarra	20	8		2		1		1		11	43
Orense	25	22		2		2					51
Oviedo	45	17		7		13		3		8	93
Palencia	4	17	3		7		1		1		33
Palmas (Las)		22		2		3		3	27		57
Pontevedra	37	27		6		4		2			76
Salamanca	3	28	5		10		1		8		55
Santa Cruz de Tenerife	23	2		4		4		2		11	46
Santander	6	24	3		10		1		1		45
Segovia	15	5		2		3		1		5	31
Sevilla	15		12		21	6		5		39	98
Soria	5	10	1		1		1		1		19
Tarragona		9		10	12		1		2		34
Teruel	11	9		1		1		1			23
Toledo	24	1		6		17		1			49
Valencia		18		24	16	26	10		33		127
Valladolid		18	13		7					3	41
Vizcaya	18		13		13	5		4		37	90
Zamora	21	11		3		4		1		1	41
Zaragoza		19	15			16	4		15		69
Ceuta			1		1			1		1	4
Mejilla		1		1	1		1				4
Totales	625	635	182	155	297	259	50	87	349	453	3.092

Protocolos de las Pruebas de Promoción Escolar pertenecientes a Centros *no Estatales*, que deberán enviar a este Departamento las provincias que se indican, expresando el número de cada uno de los Centros, con las secciones correspondientes.

PROVINCIAS	ESCUELAS GRADUADAS Y GRUPOS ESCOLARES										
	SECCIONES										
	UNITARIAS		De 2 y 3		De 4 y 5		De 6 y 7		Más de 8		Total
Niñas	Niños	Niñas	Niños	Niñas	Niños	Niñas	Niños	Niñas	Niños		
Albacete		34								34	
Alicante						33				33	
Almería	33									33	
Avila	34									34	
Badajoz			36							36	
Baleares							35			35	
Barcelona	34									34	
Burgos				36						36	
Cáceres									37	37	
Cádiz								36		36	
Castellón	34									34	
La Coruña	34									34	
Gerona								36		36	
Granada	34									34	
Guadalajara					33					33	
Guipúzcoa									37	37	
Huesca									37	37	
Jaén							35			35	
Logroño	34									34	
Madrid	34								37	71	
Murcia									37	37	
Navarra					33					33	
Orense		34								34	
Oviedo	34									34	
Palencia			36							36	
Las Palmas		34								34	
Pontevedra				37						37	
Salamanca		34								34	
Santa Cruz de Tenerife					33					33	
Segovia		34								34	
Sevilla						34				34	
Soria		34								34	
Tarragona									36	36	
Toledo		34								34	
Valencia									37	37	
Valladolid		34								34	
Vizcaya									37	37	
Zamora									37	37	
Zaragoza		34								34	
<i>Totales</i>	305	306	72	73	99	67	70	72	185	147	1.396

ESCUELAS UNITARIAS, GRADUADAS, GRUPOS ESCOLARES, *NO ESTATALES*, elegidos y que enviarán a este Departamento los protocolos de Promociones escolares, correspondientes a una de las Unidades Escolares o Secciones que se indican:

PROVINCIAS	ESCUELAS GRADUADAS Y GRUPOS ESCOLARES									
	UNITARIAS		2-3		4-5		6-7		Más de 8	
	Niñas	Niños	Niñas	Niños	Niñas	Niños	Niñas	Niños	Niñas	Niños
Albacete		1								
Alicante						1				
Almería	1									
Avila	1									
Badajoz			1							
Baleares							1			
Barcelona	1									
Burgos				1						
Cáceres										1
Cádiz								1		
Castellón	1									
Coruña (La)	1									
Gerona								1		
Granada	1									
Guadalajara					1					
Guipúzcoa										1
Huesca									1	
Jaén							1			
Logroño	1									
Madrid	1								1	
Murcia										1
Navarra					1					
Orense		1								
Oviedo	1									
Palencia			1							
Palmas (Las)		1								
Pontevedra				1						
Salamanca		1								
Santa Cruz de Tenerife					1					
Segovia		1								
Sevilla						1				
Soria		1								
Tarragona										1
Toledo		1								
Valencia									1	
Valladolid		1								
Vizcaya									1	
Zamora									1	
Zaragoza		1								
<i>Total</i>	9	9	2	2	3	2	2	2	5	4



370.6. EVALUACION DE LOS RESULTADOS DE LA EDUCACION (RENDIMIENTO ESCOLAR)

- ALVAREZ VILLAR, Alfonso: «La valoración del rendimiento escolar». *Vida Escolar*, núm. 37, marzo 1962, pág. 4.
- AMERICAN COUNCIL ON EDUCATION. Co-operative Study of evaluation in General Education. *General Education: explorations in evaluation, the final report*, Washington, C. D., 1954, páginas 302.
- *Educational Measurement*. Washington, D. C., E. F. Lindquist, 1951, 819 páginas.
- ARENAS DELCADO, A.: «El rendimiento escolar». *Nueva Educación*, año IV, núm. 18, Lima, págs. 28-31.
- ARROYO DEL CASTILLO, V.: «La Evaluación del Rendimiento Escolar». *Rev. Vida Escolar*, núm. 77, marzo, 1966.
- BRADFIELD, J. M. y MOREDOCK, H. S.: *Measurement and evaluation in education*, New York, Macmillan, 1957.
- DRESSEL, P. L. y MAYHEW, L. B.: *General education explorations in evaluation*. Washington, American Council of Education, 1957.
- ESON, M. E. y BERNSTEIN, R. J.: «The curriculum and problems of evaluation», Jerusalem, Megamot, Henrietta Szold Foundation, Vol. IX, 1958.
- FOSHAY, Arthur W. y otros: *Educational achievements of thirteen-year-olds in twelve countries*. Results of an international research project, 1959-61. Hamburg, Unesco Institute for Education, 1962, 68 págs.
- GARCÍA HOZ, Víctor: *Evaluación del trabajo escolar y promoción de los alumnos*. La Habana, Centro Regional de la Unesco, 1962, 50 págs.
- INSTITUT SUPERIEUR DE PEDAGOGIE DU MOULANWELF: «Enquête sur le rendement scolaire en première année primaire». París, *Enfance*, 1956.
- INSTITUT SUPERIEUR DE PEDAGOGIE DU HAINAUT: «Enquête sur le rendement scolaire en première année primaire». París, *Enfance*, 1956.
- «Rapport sur le Niveau d'Instruction primaire des Enfants du Hainaut en juin 1946». Charleroi, Imprimerie provinciale, 1947.
- LINQUIST, E. F.: *Educational Measurement*. Washington, American Council on Education, 1951, y especialmente el capítulo «Reliability», por R. L. Thorndike.
- MAC CALL, W.: *How to measure in education*. New York (s. l. s. i.) Macmillan, 1942, XII+416 págs.
- MAÍLLO, Adolfo: «La eficacia de la escuela». *Vida Escolar*, núm. 50, Madrid, junio 1963, págs. 2-4.
- MALLART, José: «El rendimiento de la educación». *Estudios Pedagógicos*, número 14-15, 1953, págs. 21-36.
- MARQUÉS DEL CASTILHO, A.: «A volta do rendimento escolar». *Revista de Ensino*, vol. V., núm. 9, 1954, páginas 29-38.
- NUNNALLY, Jum C.: *Educational measurement and evaluation*. New York y London, McGraw-Hill Book Co., 1964, XV+440 págs.
- OLIVEROS, A.: «Factores individuales en el rendimiento escolar». *Bordón*, número 25-26, tomo IV, enero-febrero, 1952.
- PAYOT, Jules: *La faillite de l'enseignement*. París, 1937.
- «Problemas del rendimiento». *Vida Escolar*, núm. 20, Madrid, junio 1960, pág. 1.
- Quest for quality*. 14 fac. Washington, National School Boards Association y American Association of Schools Administrators, 1960.
- RAVERA, Alfredo: *Apreciación de los resultados de la acción educativa*. Buenos Aires, Kapelusz.
- REMMERS, H. H. and GAGE, N. L.: *Educational measurement and evaluation*. New York, Harper, 1955.
- ROSS, C. C.: *Measurement in today's schools*. New York, Prentice Hall, tercera edición, revisada por J. C. Stanley, 1954.
- TORGUESON, T. L. y ADAMS, G. M.: *Measurement and evaluation for the elementary school teacher*. New York, The Dryden Press, 1954.
- WRIGHTSTONE, J. W. y JUSTMAN, J.: *Evaluation in modern education*. New York, American Book Co., 1956.
- ZARAGOZA, José: «Teoría de la medida del rendimiento escolar». *Revista de Psicología y Pedagogía Aplicadas*. Volumen IV, núm. 7-8, 1953. págs. 57-72.
- BERÁ, Marc-André: «La promotion au choix et le problème des notes». *L'Education Nationale*, núm. 26, 7 octubre 1965, págs. 16-18.
- BULLETIN DU DEPARTAMENT DE L'INSTRUCTION PUBLIQUE, Neuchâtel. *Examens des classes primaires. Instructions générales. Instructions spéciales*, 1949.
- CARRASCAL ESPINO, A.: «Sentido católico de las promociones escolares». *El Maestro*, núm. 133, marzo, 1966, páginas 10-12.
- MARTÍNEZ RODRÍGUEZ, Emiliano: «Consideraciones en torno a la promoción escolar». *Educadores*, número 30, Madrid, noviembre-diciembre 1964, páginas 911-950.
- McINTOSH, D. M.: *Promotion from primary to secondary education*. London, University of London Press, 1949, 151 páginas.
- NATIONAL UNION OF TEACHERS. *Transfer from primary to secondary schools* (especialmente apartado II por Davies W. E. y apartado III por Fleming C. M.), London, Evans Brothers, 1949.
- «Niveles educativos, Los». *Boletín de la Inspección Provincial de Enseñanza Primaria*, núm. 20, nov.-dic. 1963. Madrid, pág. 4.
- «Normas para las pruebas de promoción escolar». *Escuela Española*, núm. 1.234, Madrid, 13 de mayo 1964, pág. 352.
- «Promoción del alumno, La» en el III Congreso Nacional de Pedagogía. Declaraciones para Magisterio Español de don Mariano Yela, catedrático de Psicología de la Universidad de Madrid. *El Magisterio Español*, número 9.419, Madrid, 4 diciembre 1964, pág. 21.
- «Promoción de cursos». *Escuela Española*, núm. 1.385, Madrid, 27 octubre 1965, pág. 1.433.
- «Promoción de los escolares». *Servicio*, núm. 919, 9 de octubre 1965, pág. 3.
- «Promociones de curso en la Enseñanza Primaria». *Boletín de la Inspección Provincial de Enseñanza Primaria*, número 29, Barcelona, abril-mayo 1963, pág. 1.
- «Promociones escolares». *Boletín de la Inspección Provincial de Enseñanza Primaria*, núm. 43, Barcelona, diciembre 1965, pág. 1.
- «Pruebas de promoción escolar». *Boletín de la Inspección Provincial de Enseñanza Primaria*, núm. 35, Barcelona, mayo-junio 1964, pág. 1.
- PULPILLO, Ambrosio J.: «La promoción escolar, como problema». *Escuela Española*, núm. 1.226, Madrid, 16 abril 1964, pág. 223.

- SNIPES, Walter T.: «Promotion and moving». *The Elementary School Journal*, núm. 8, volume 65, may 1965, págs. 429-433.
- 371.237. **RETRASO EN LOS ESTUDIOS. RETRASADOS ESCOLARES. A L U M N O S QUE FRACASAN**
- ADAM, J.: «Enquête santé - rendement scolaire». *Bulletin des Ecoles Primaires*, núm. 5, Janvier 1962 y núm. 6, février 1962, págs. 149-158 y 174-188.
- BONNARDER, R.: «Évolution des liaisons entre les réussites dans les diverses matières scolaires». *J. de Psych.* 1951, 44, págs. 438-471.
- CAMUSAT, Pierre: *Mauvais élèves et pourtant doués*. Essai méthodique de pédagogie active en vue de la sélection, l'orientation et la formation de la main d'oeuvre et l'encadrement des entreprises industrielles. París. Editions Néret, 1962, 128 págs.
- CLEUCH, M. F. (Ed.): *Teaching the slow learner*. I. *In the special school*. II. *In the primary school*. III. *In the secondary school*. London, Methuen y Co., 1961, 338, 286 y 270 págs.
- COSTER, Sylvain De y DERUME, Emile: *Retard pédagogique et situation sociale dans la région du Centre et au Borinage*. Bruxelles. Université Libre de Bruxelles, Institut de Sociologie, 1962, 116 págs.
- DAGUE, P.: «Le diagnostic des aptitudes permet-il le pronostic de la réussite scolaire?». París, *Enfance*, 1954.
- DEHANT, A.: «Le facteur familial et le rendement scolaire». *Bulletin des Ecoles Primaires*, núm. 10, juin 1962, páginas 291-300.
- DORIS, J. y SARASON, S. B.: «Test anxiety and blame assignment in a failure situation». *J. Abnorm and Soc. Psych.*, 50, 1955.
- EDUCATION ET ENSEIGNEMENT: «Réussites et échecs aux examens pas de vraies réformes, sans réforme des méthodes d'enseignement». *Pédagogie*. Education et Culture, núm. 7, juillet 1965, págs. 677-680.
- GARCÍA Hoz, Víctor: «Inadaptación escolar». *Revista Española de Pedagogía*, núm. 76, octubre-diciembre 1961, páginas 353-364.
- HEULMAN, J.: «The relative influence upon educational achievement of some hereditary and environmental factors». *24 Yearbook of Stat. for the Study of Ed.*, Parte II, págs. 35-65.
- JOHN, Ch.: *Educational achievement in relation to intelligence*. Cambridge, Harvard, University Press, 1930.
- KARAS, Edwin: *Die Sitzenbleiberfrage*. Untersuchungen an den Pflichtschulen des Landes Salzburg. Salzburg, Pädagogisches Institut, 1961, 72 págs.
- KIRCHHOFF, Hans: *Versager in der Grundschule*. Basel (Schweiz) y New York, S. Karger, 1965, 57 págs.
- LE GALL, André: *Los fracasos escolares. Diagnóstico y tratamiento*. Buenos Aires. Editorial Universitaria de Buenos Aires, 1959, 67 págs. (Colección «Cuadernos», núm. 10).
- LOOSLI-ÜSTERRI, M.: *Los niños difíciles y su medio ambiente familiar*. Introd. (Laparède. Trad. J. G. Diestro, Madrid, Espasa Calpe, 1938, 235 págs.
- MIRA LÓPEZ, Emilio: «Influencia de la expectativa y la actitud individual en el rendimiento mental». *Revista de Psicología Aplicada y Psicotecnia*, número 72, vol. XIX, abril-junio 1964, págs. 319-330.
- MERLET, L.: «Sondages sur la Nature et les causes du retard scolaire dans les cinq premières années de la scolarité primaire». París, *Enfance*, 1954.
- MONOSZON, E.: «A successful experiment in overcoming failures and non-promotion». U. S. A. *Sov. Educ.* 1963, 5 núm. 6, págs. 19-25.
- MULLER-WIELAND, M.: «Probleme der Schülererfassung und der Schülerbeurteilung». Zurich, *Schweizerische Lehrerzeitung*, 1, 1956.
- PALATE, E.: *Le facteur familial et le rendement scolaire*. Memoria presentada en la Escuela Superior de Pedagogía de Namur-Charleroi, 1960-61.
- PARÍS. INSTITUT PEDAGOGIQUE NATIONAL. Service de la Recherche pédagogique. *Une enquête sur les retards scolaires*. París. Service d'édition et de vente des publications de l'Éducation nationale, 1958, 24 págs.
- RADFORD, W. C.: *School leavers in Australia*, 1959-60. Melbourne, Australian Council for Educational Research, 1962, 132 págs.
- Rapport préliminaires à la rencontre internationale sur l'échec scolaire*. Hambourg, Institut de l'Unesco pour l'éducation, 1956.
- «Réussite scolaire des élèves étrangers, La». *L'Éducation Nationale*, núm. 33, 25 novembre 1965, pag. 4.
- ROLLERS, S. y HARAMEIN, A.: *Enquête sur les retards scolaires*. Etude analytique de quelques-unes de leurs causes présumées. Neuchâtel y París. Editions Delachaux y Niestlé, 1963, 44 páginas.
- ROLLER, Samuel y HARAMEIN, Ali: *Enquête sur les retards scolaires*. Rapport núm. R 61.03: Quelques résultats concernant le 9° degré de scolarité obligatoire. Rapport N.º R 61.11: Résultats concernant le 6° degré de scolarité obligatoire. Genève. Département de l'Instruction publique, Service de la recherche pédagogique, mars et septembre 1961, 49 y 65 págs.
- SEGAL, S. S.: *Il plus «rejets?»*. London, The Schoolmaster Publishing Co., 1961, 112 págs.
- STEWART, Mary et al.: *The success of the first born child*. A study of the influence of order of birth upon the educational opportunities and leisure pursuits of 7.000 school children. London. The Workers Educational Association, 1962, 19 págs.
- VARIOS AUTORES: «La vida afectiva del escolar». Número extra de *Bordón*, núm. 99-100, marzo-abril 1961.
- WALL, W. D.; SCHONELL, F. J. y OLSON, Willard C.: *Failure in school*. An international study. Hamburg, Unesco Institute for Education, 1962, 158 páginas, bibl. 19 págs.
- 371.26. **MÉTODOS DE EXAMEN Y DE CONTROL DE LOS ESCOLARES**
- ADAMS, Georgia S a c h e : *Measurement and evaluation in education, psychology, and guidance*. New York, Holt, Rinehart and Winston, 1964, XIII+654 págs.
- ADAMS, G. S. and TORGNESON, T. L.: *Measurement and evaluation for the secondary school teacher*. New York, The Dryden Press, 1956.
- AHMANN, J. Stanley y GLOCK, Marvin D.: *Evaluating pupil growth*, 2.ª ed., Boston, Allyn and Bacon, 1963, XI+640 págs., bibl. 15 págs.
- ANDRÉS MUÑOZ, María Corona: «Determinación experimental del rendimiento escolar». *Rev. Esp. Pedag.*, núm. 40, años X-XII, 1952.
- BUNKER, Harris F.: *Principios fundamentales de evaluación para educadores*. Río Piedras, Ediciones de la Universidad de Puerto Rico, 1963, 158 págs.
- CARDOUNEL, Clara O. de: *Medida y evaluación del trabajo escolar*. 3ª edición, México, Fernández, 1962, 261 págs.
- CEBOLLERO, Pedro A.: *La evaluación del trabajo escolar*. Washington, D. C., Unión Panamericana, s. d.
- ESPÓSITO, Giovanni: «Le valutazioni scolastiche. Prospettive di rinnovamento ed applicazione pratiche». *Ricerca Didattica*, septiembre 1961.
- «L'évaluation des résultats scolaires. Resume d'enquêtes sur la scolarité en Israël, effectuées par l'Institut Henrietta Szold». *Etudes et Documents d'Éducation*, núm. 42, Unesco, París, 1961, 45 págs.

- FERNÁNDEZ HUERTA, José: «Formas de examen del rendimiento escolar». *Revista Española de Pedagogía*, núm. 39, julio-septiembre 1952, págs. 378-392.
- GAL, Roger: *Métodos y técnicas de observación de los alumnos*. Traducciones y comentarios de Francisco del Olmo. Caracas. Ediciones del Ministerio de Educación, 1964, 40 págs.
- GILBERT, Laure: «La mesure des acquisitions scolaires». *Cahiers de Pédagogie et d'Orientation professionnelles*, año XII, núm. 1, marzo 1953, pág. 20.
- HARTOG, P. J. y RHODES, E. C.: *An examination of examinations*. 2.^a edición, London, Macmillan, 1936, 81 páginas.
- HOTYAT, F.: *Les examens. Les moyens d'évaluation dans l'enseignement*. París. Ed. Bourrellet, 1962, 238 págs.
- HUBBARD, J. P. y CLEMENS, M. V.: *Multiple choice examination, en A guide for examiner and examinee*. Philadelphia, 1961.
- MUTTINI CONTI, Germana: *La valutazione degli elaborati scolastici. Indagine statistico - docimologica*. Cirié (Provincia de Turin). Tipografía Giovanni Capella, 1958, 128 págs.
- NOLA, D.: «Analyse des obstacles dans l'appréciation à l'école obligatoire». *Ecole Moderne*, 1955.
- PAPRENICA, M.: «Appréciation des élèves». *Enseignement et éducation*, 1953.
- PONZO, M.: *La valutazione del Risultati scolastici*. Roma, U. C. I. I. M., 1949.
- PULPILLO, Ambrosio J.: «Hacia una valoración multifacética de los escolares». *Vida Escolar*, núm. 34, diciembre 1961, págs. 5.
- PUPIL SELF EVALUATION in the Classroom. Detroit Metropolitan bureau of Cooperation School Studies, 1957.
- RAVERA, Alfredo: «Qué debemos valorar en una clase». *Revista de Educación*, núms. 1-2, enero-febrero 1960. La Plata, págs. 168-170.
- «Rendimiento escolar, El». *Bordón*, número 25-26, monográfico, enero-febrero, 1952.
- SÁNCHEZ JIMÉNEZ, J.: *Conocimiento del educando*. Madrid, C. S. I. C., 1961.
- SÁNCHEZ MANZANO, Orenco: «Sepamos lo que aprenden nuestros alumnos». *Vida Escolar*, número 31, septiembre 1961, pág. 8.
- SCHULTZE, W.: *Types of examination systems*. Hambourg. Institut de l'Unesco pour l'Education, 1957.
- SECADAS, F. «Factores de personalidad y rendimiento escolar». *Revista Española de Pedagogía*, núm. 37, 1952.
- STIMOVIC, S.: «Examen collectif des épreuves». *Enseignement et éducation*, 1952.
- TROJ, F.: *Une contribution à l'étude du savoir des élèves et de leur appréciation*. Beograd. Ed. Nolit, 1957.
- UNRUH, Ruth V.: *Zur Leistungskontrolle in der Unterstufe*. Berlín. Volk und Wissen Volkseigener Verlag, 1962, 71 págs.
- VANEY: «Nouvelles méthodes de mesure applicables au degré d'instruction des élèves». París. *An. Psychol.* Vol XI, 1905.
- VARIOS AUTORES: «El rendimiento escolar». Número extra de *Bordón*, números 25-26, enero-febrero 1952.
- VISALBERHI, A.: «Esami, tests di profitto e pedagogia sperimentale». *Il Centro*. Firenze, 1951-1955.
- WOLTER, E.: *Initiation a la observation systématique des élèves*. París, 1957.

371.261. NOTAS ESCOLARES

- DELAPORTE, P.: «Remarques sur la pondération des notes scolaires». *Biotypologie*, 1938, 6, págs. 271-273.
- FERNÁNDEZ HUERTA, J.: «Sobre calificación escolar». *Revista Española de Pedagogía*, núm. 22, abril-junio, 1945.
- KARSDORF, Gerhard: *Zensieren - Mittel der Erziehung*. Berlín, Volk und Wissen Volkseigener Verlag, 1960, 114 páginas.
- MCINTOSH, Douglas M.: *Statistics for the teacher*. Oxford, Pergamon Press y New York, The Macmillan Co., 1963, 130 páginas.
- NAVARRO, Juan: «La cartilla de escolaridad y el boletín de calificaciones». *Vida Escolar*, n.º 21, septiembre 1960, pág. 35.

371.262. EXAMENES

- ALVAREZ VILLAR, Alfonso: «Aspectos psicológicos de los exámenes escolares». *Familia Española*, núm. 60, octubre 1964, págs. 37-42.
- AZOY, Adolfo y SABATA, Lourdes: «El examen audioverbal». *Revista de Psicología General y Aplicada*, núm. 12, octubre-diciembre 1949, págs. 651-680.
- BHATTACHARYA, G.: «Psychology of examination». *Ind. J. of Psych.* 1927, número 2, págs. 172-180.
- BOARD OF EDUCATION: *The school certificate examination*. London, H. M. S. O., 1931.
- BOARD OF EXAMINERS, THE: *Michigan College. Comprehensive examinations in a program of general education*. East Lansing, Michigan State College, Press, 1949.

- BROWN, C. H.: «Emotional reactions before examinations». *J. of Psycho.*, 1938, 5, págs. 1-10, 11-26 y 27-32.
- CARDENAL BRACHETA, Manuel: «Carnet de exámenes». *Revista de Educación*, año IV, vol. X, núm. 29, marzo, Madrid, 1955, págs. 152-154.
- CONFERENCE ON EXAMINATIONS under the auspices of the Carnegie Corporation, the Carnegie Foundation and the International Institute of Teachers College, Columbia University, New York, Teachers College, Columbia Univ. III, 1938.
- Conférence on Examinations*, Eastbourne, England 1931. Proceedings. New York, Bureau of Publications, Teachers College, Columbia University, 1931, 316 págs.
- Conference on Examinations*, 3.^a edición Dinard, France, 1938. Proceedings, New York, Bureau of Publications, Teachers College, Columbia University, 1939, 330 págs.
- CUNNINGHAM, K. S.: *Examinations in Australia*. London, Evans Brothers, 1933.
- CHAMPNEYS, Mary C.: *An english bibliography of examinations (1900-1922)*. London, 1934, 141 págs.
- DAGUE, P.: «Le régime des examens et des concours en France: problèmes de docimologie». París, *Enfance*, 1952.
- DUFFIEUX, P. Michel: «Examens sans angoisses». *L'Education Nationale*, número 27, 12 octubre 1961, págs. 11-12.
- «Examinations and the curriculum. Reports on Education. Reino Unido de Gran Bretaña, núm. 4, october 1963, págs. 1-1.
- FERNÁNDEZ HUERTA, J.: «Evidencias y tipos de justicia examinadora». *Bordón*, número 31, tomo IV, noviembre 1952.
- «Influjo del tiempo de exámenes en las pruebas de instrucción aritmética». *Bordón*, núm. 13, mayo 1950, tomo II, págs. 5-15.
- «La nota media simple, en los exámenes conjuntos de enseñanza secundaria». *Revista de Educación*, volumen VIII, núm. 23, Madrid, 1954, páginas 168-171.
- FERNÁNDEZ HUERTA, J., y BRIESE, E.: «El examen, fuente de hipertermia y taquicardia». *Revista Española de Pedagogía*, núms. 79-80, julio-diciembre 1962, págs. 191-222.
- FILOSA, C.: «Per un miglioramento del procedimenti tecnici dell'esame». *Annali P. I.*, núm. 4, 1956.
- FISCHETTI, G.: *L'esame nei suoi riflessi sul candidato e sull'esaminatore*. Roma U. C. I. I. M., 1949.

- GRIFFITHS, S.: An examination of the causes of deterioration in Academic Performance among pupils in a grammar school». *Br. J. Educ. Psych.* XXIX, 1959.
- GUERBET-SEUX, A. M. y REUCHLIN, M.: «Etude sur l'examen d'entrée en sixième dans cinq établissements scolaires parisiens». *Bulletin de l'Institut National d'Orientation Professionnelle*, París, número especial, 1958, págs. 9-19.
- HARDING, D. W.: «Psychological aspects of the examination system». *Human Factor*, 1933, número 7, páginas 291-300.
- LAUGIER y WEINBERG, D.: *La correction des épreuves écrites dans les examens, enquête expérimentale sur le baccalauréat*, París, La maison du livre, 1936.
- «Le facteur subjectif dans les notes d'examen». *L'année psychologique*, volumen XXVIII, París, 1927, páginas 236-244.
- «Le facteur subjectif dans les notes d'examen, deuxième contribution». *L'année psychologique*, París, 1930, págs. 229-241, vol. XXXI.
- LAUGIER, H., PIERON, H., Mme. PIERON, TOULOUSE, E. y WEINBERG, D.: *Etudes docimologiques sur le Perfectionnement des examens et de concours*. París. *Le Travail Humain*, 1934.
- LEGRAND, Louis: «Réflexions sur les examens». *L'Education Nationale*, número 25, 24 septembre 1964, páginas 16-17.
- MALCHE, A.: *Les examens*. Lausanne, 1920.
- MARIE, Fr.: «L'examen pédagogique». *Bulletin des Ecoles Primaires*, número 2, octubre 1964, págs. 33-37.
- MIALARET, G.: «Comment augmenter l'objectivité des examens et des concours». *Rev. Intern. de Péd.*, número 3, 1958.
- MINISTERO DELLA PUBBLICA ISTRUZIONE: «Norma sugli esami di matura et di abilitazione». *Anno scolastico*, 1955-56.
- MONROE, Paul: *Conference on Examinations*. New York, Teachers College, Columbia University. I, 1931, páginas 316; II, 1936. 300 págs.; III, 1939, 330 páginas.
- NAVILLE, P.: «Faut-il modifier la forme des examens?». *Bull. d'O. P.*, avril 1954, págs. 20-21.
- OLIVER, R. A. C.: «An experimental examination in general studies». *Joint Matriculation Board*, 1955.
- PASQUASY, R.: *Le problème des examens d'entrée dans l'enseignement moyen*. Liège, Dessain 1956.
- PEEL, E. A.: *External examinations in the education system*. París, Unesco, 1952.
- PEEL, E. A. y RUTTER, D.: «The predictive value of the entrance examination as judged by the School Certificate Examination». *Br. J. Educ. Psych.*, XXI, 1951.
- PETCH, J. A.: *Fifty years of examining. The Joint matriculation board*, London, Harrap, 1953.
- PIERON, Henri: *Etudes docimologiques sur le perfectionnement des examens et concours*. París, P. U. F., 1960.
- *Examens et Docimologie*. París. P. U. F., 1963. 190 págs.
- PILLINER, A. E. G.: «The position and size of the Borderline group in an examination». *Br. J. Educ. Psych.* XX, 1950.
- PROBETTA, J.: *Examens et concours*. París, P. U. F., 1943.
- RESEARCH AND GUIDANCE BRANCH: Department of Public Education. Queensland. «Tests and Examinations in prediction of Academic Success in the Secondary Schools», *Bull.* núm. 11, 1956.
- ROBERTAZZI, Mario: *Troppi esami, poca scuola*. Milano, Longanesi y C., 1961, 237 páginas.
- SAVARY, E.: *Les examens dans les écoles primaires*. Lausanne, Payot, 1924.
- SECADAS, Francisco: «Reflexiones sobre el examen». *Revista de Educación*, número 129, Madrid, 2.ª quincena, febrero, 1961, págs. 1-3.
- SKALKO, K.: *Examen et appréciation à l'école*. Zagreb, Collec et péd. litt., 1952.
- SULLIVAN, J. H.: «Les examens en Angleterre et Pays de Galles». *L'Educateur*, núm. 9, 1 febrero 1966, páginas 22-24.
- «Symposium on the selection of pupils for different types of secondary education» *British Journal of Educational Psychology*. London, vol. XVIII, part II, June 1947, vol. XX, part I, February, 1950, 9 artículos.
- UEBERSCHLAG, R.: «Remplacer les examens, oui, mais...». *L'Educateur*, número 9, 1 febrero 1966, págs. 17-21.
- VALENTINE, C. W. y EMMET, W. G.: *The reliability of examinations*. London, University of London Press, 1932, 196 págs.
- VALIN, E.: «La valeur des examens. Etude docimologique réalisée au Liban». *Etudes et Documents d'éducation*, núm. 40, París. Unesco, 1961, 40 págs.
- VERNON, P. E.: *Secondary school selection*. London, Methuen, 1957.
- WISEMAN, Stephen (Ed): *Examinations and English education*. Manchester, University Press, 1961, 188 págs.

171.263. PRUEBAS OBJETIVAS

- BLUMENFELF, Walter: *Notas sobre la elaboración de las pruebas objetivas*. Lima. Universidad Nacional Mayor de San Marcos, 1955, 25 págs.
- FERNÁNDEZ HUERTA, J.: «Estudio de realizaciones de pruebas objetivas». *Revista Española de Pedagogía*, núm. 24, Madrid, 1948.
- *Las pruebas objetivas en la escuela primaria*. Madrid. Gráficas Orbe, Sociedad Anónima, 1950, 97 págs.
- GALI, Al: *La medida objetiva del trabajo escolar*. Traduc. del catalán por Juan Comas Camps. Madrid, Im. Aguilar, 1934, 304 págs.
- GONZALO, Leónidas: *Pruebas objetivas*. Biblioteca Auxiliar núm. 1, 16 págs.
- «El rendimiento escolar y su comprobación objetiva». *Vida Escolar*, núm. 21, septiembre 1960, pág. 33.
- LEÓN, R. P. Eugenio, ss. cc.: «Las pruebas objetivas». *Boletín de Pedagogía Cristiana*, núm. 99, Santiago, diciembre 1964, págs. 311-314.
- MESTRAS MARTÍ, Luis María: *Pruebas objetivas*. Gerona - Madrid, Dalmáu Carles Pla, S. A., 1963, 242 págs.
- MORENO, G., Juan Manuel: «Las pruebas de promoción escolar». *Escuela Española*, núm. 1.380, Madrid, 8 octubre 1965, pág. 1.377.
- PLATA RODRÍGUEZ, José: *La comprobación objetiva del rendimiento escolar*. Madrid, El Magisterio Español, 1956, 206 págs.
- SÁNCHEZ JIMÉNEZ, J.: «Un examen de rendimiento escolar con pruebas objetivas de tipo reducido». *Revista Española de Pedagogía*, núm. 44, 1953.
- «Un sistema psicopedagógico de promoción escolar». *Educadores*, núm. 29, septiembre - octubre 1964, págs. 647-670.
- SECADAS, Francisco: «Las pruebas objetivas». *Cuadernos de Orientación*, volumen II, núms. 4, 5, 6, 1958, páginas 7-18.
- VAN WAERYENBERCHE, A.: «Quelle es la valeur pronostique d'un test de connaissances appliqué à l'entrée de l'enseignement moyen?». *R. belge de Psych. et de Péd.*, 1951.
- MARÍA JOSEFA ALCARAZ LLEDO
Jefe del Departamento de Documentación

Centro de
Documentación y
Orientación
Didáctica de
Enseñanza
Primaria

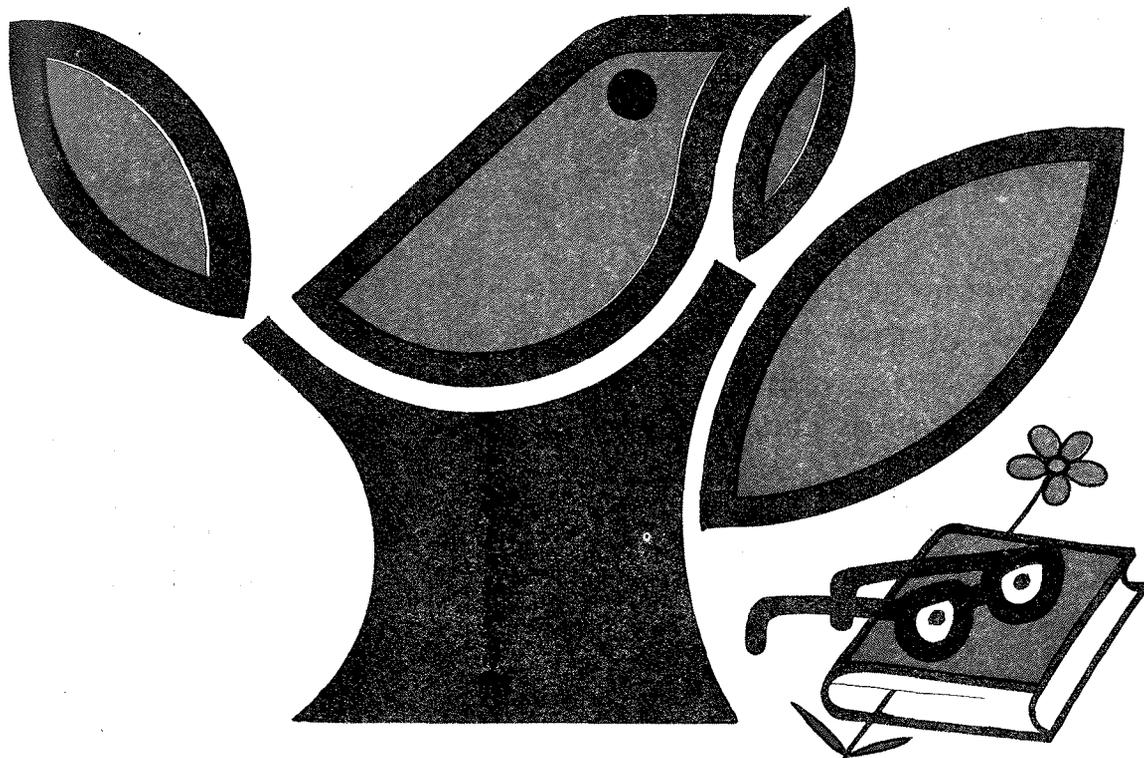
ORGANIZACION

Y

SUPERVISION

DE

ESCUELAS



“a la alegre sombra del árbol alegre”

A la alegre sombra de nuestro árbol hemos editado otro libro. Es el libro guía para el maestro. También los maestros españoles van a vivir a partir del próximo curso en el nuevo terreno didáctico que suponen los cuestionarios del Centro de Orientación Didáctica. En ese terreno nuevo, más racional, más interesante y fecundo en que transcurrirá la enseñanza primaria española, hacía falta también un nuevo libro que orientase y ayudase al maestro de un modo eficaz y práctico, que permitiese un enriquecimiento auténtico de su actividad, desde el momento de la programación de sus clases, hasta el de la solución concreta de cada punto clave de las mismas.

Nosotros hemos colocado ese libro del maestro “a la sombra de todo el árbol”. O si se quiere, abandonando la retórica, en nuestro libro para el maestro está recogido y explicado el material del alumno, que libera al maestro de la agotadora tarea de desarrollar de viva voz todos los puntos del programa y le permite dirigir fundamentalmente su actividad

- ordenar y controlar el aprendizaje que el niño consigue por si mismo, a través de las páginas de libros activos y cuadernos de ejercicios.
- aclarar las dudas del niño y aplicar la adecuada enseñanza correctiva que precisen sus errores.

Los libros del “árbol alegre” proporcionan al alumno una autonomía en el aprendizaje. Una mayor curiosidad por las cosas. El libro guía del maestro, acorde con las nuevas necesidades, proporciona al que enseña la posibilidad de atender esa curiosidad del niño y conseguir una educación más fecunda.

El maestro es el resorte educativo más poderoso.

“EL ARBOL ALEGRE”

DE EDITORIAL **santillana**

Monte Esquinza, 24
MADRID 4
Santaló, 103
BARCELONA 6

Solicite ejemplares
de muestra
con el 50%
de descuento

MIÑÓN, S. A.

se complace en comunicar al Magisterio que el Sr. Alvarez (autor de las Enciclopedias de su nombre), en unión de un selecto equipo de autores, dibujantes y asesores, **ha terminado** la confección de los textos correspondientes a los cuatro primeros cursos de escolaridad, según los

NUEVOS CUESTIONARIOS

- Estos textos, editados a **TODO COLOR**, confiamos que serán dignos continuadores del clamoroso éxito que las Enciclopedias ALVAREZ obtuvieron en su día.
- Dos son las principales características de los nuevos libros: **Ajuste fiel a los Cuestionarios y sentido realista.**
- Para darles a conocer hemos hecho una reducida edición **MUESTRA** de los cuatro libros correspondientes a cada uno de los 4 **PRIMEROS CURSOS: Religión, Lenguaje, Matemáticas y Unidades Didácticas.**

D.
Calle:
Localidad:
Provincia:, solicita de MIÑÓN, S. A.
Apartado 28 - VALLADOLID, **un ejemplar de muestra** de los cuatro libros correspondientes al curso (1)....., según los **NUEVOS CUESTIONARIOS**, a reembolso y con el 50 % de descuento.

(1) **Ponga 1.º, 2.º, 3.º ó 4.º, según los libros del curso que desee.**

Solicite con el adjunto cupón un ejemplar de **MUESTRA** del curso que desee, con el 50 % de **DESCUENTO.**

USTED, MAESTRO ESPAÑOL, SABE MUY BIEN ELEGIR LO QUE ES UTIL PARA SU ESCUELA. POR ELLO, NO DEDICAMOS MAYORES ALABANZAS A NUESTROS LIBROS EXAMINELOS. ESTAMOS SEGUROS DE QUE AHORA, COMO ANTES, ELEGIRA LO MEJOR.

TEXTOS MAGISTERIO



- LECTURA
- MATEMATICAS
- LENGUA
- RELIGION
- UNIDADES DIDACTICAS

LOS CUATRO PRIMEROS CURSOS DE ENSEÑANZA PRIMARIA, CONTESTANDO PUNTO POR PUNTO A LOS CUESTIONARIOS NACIONALES

- TOTALMENTE NUEVOS
- ILUSTRACIONES A TODO COLOR
- UN CONJUNTADO EQUIPO DE COLABORADORES AL SERVICIO DEL MAESTRO



SOLICITE INFORMACION A:

EDITORIAL MAGISTERIO ESPAÑOL, S. A.

CALLE DE QUEVEDO, 1, 3 y 5, y CERVANTES, 18 - MADRID-14

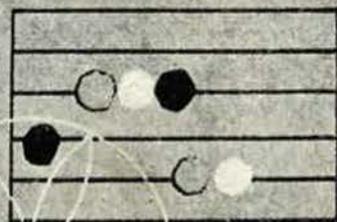
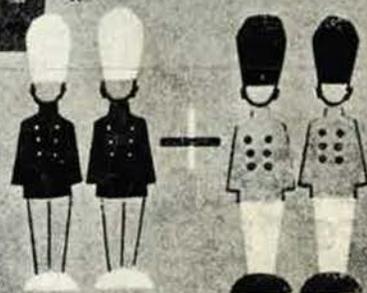
NUEVOS textos **TEIDE** adaptados a los cuestionarios actuales

unidades

JESUCRISTO

matemáticas

aritmética y geometría



BIBLIOTECA "APTO"

TEIDE

teide - bori y tontestà, 18 - barcelona, 6

Para primero y segundo curso (6-7 y 7-8 años): Lectura, Lengua, Unidades didácticas.- Para tercer curso (8-9 años): Lectura, Lengua, Matemáticas, Unidades didácticas, Religión.- Para cuarto curso (9-10 años) Lengua, Matemáticas, Unidades didácticas.-

Cursos plan antiguo: Apto, Elemental

* SOLICITE CATÁLOGO

